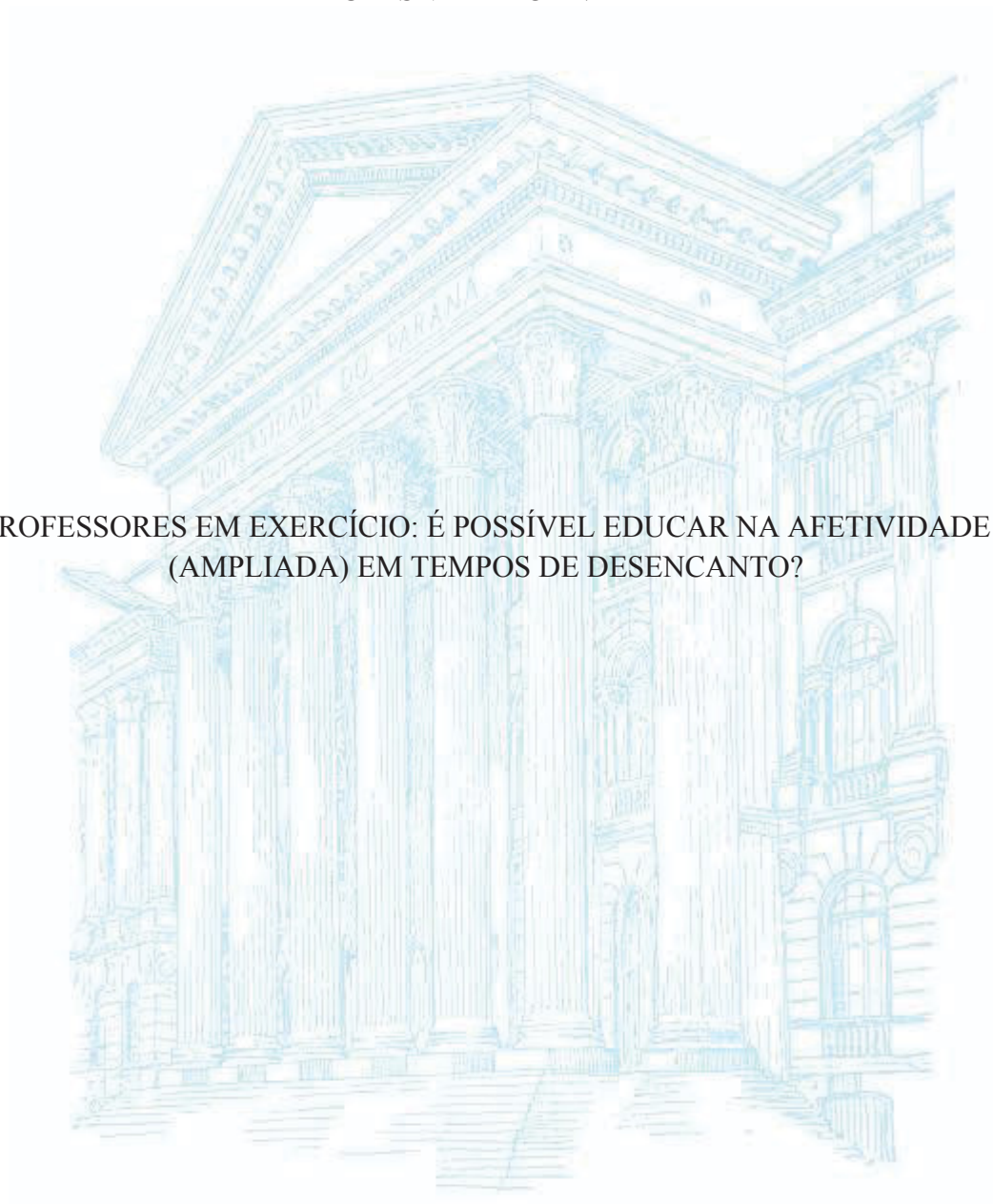


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÉSIA DE OLIVEIRA

PROFESSORES EM EXERCÍCIO: É POSSÍVEL EDUCAR NA AFETIVIDADE  
(AMPLIADA) EM TEMPOS DE DESENCANTO?



CURITIBA  
2020

CLÉSNIA DE OLIVEIRA

PROFESSORES EM EXERCÍCIO: É POSSÍVEL EDUCAR NA AFETIVIDADE  
(AMPLIADA) EM TEMPOS DE DESENCANTO?

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutora em Educação na  
Linha de Cognição, Aprendizagem e  
Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Helga Loos-Sant’Ana

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Clésnia de.

Professores em exercício: é possível educar na afetividade  
(ampliada) em tempos de desencanto? / Clésnia de Oliveira. –  
Curitiba, 2020.

328 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helga Loos-Sant'Ana

1. Professores – Formação. 2. Afetividade. 3. Dificuldades no  
contexto escolar. I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **CLÉSIA DE OLIVEIRA**, intitulada: **PROFESSORES EM EXERCÍCIO: É POSSÍVEL EDUCAR NA AFETIVIDADE (AMPLIADA) EM TEMPOS DE DESENCANTO?**, sob orientação da Profa. Dra. HELGA LOOS-SANTANA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Março de 2020.

*Helga Loos - Sant'Ana*

HELGA LOOS-SANTANA  
Presidente da Banca Examinadora

*P/ Helga Loos - Sant'Ana*

SAULO PFEFFER GEBER  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

*P/ Helga Loos - Sant'Ana*

ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

*P/ Helga Loos - Sant'Ana*

SANDRA PATRICIA ATAÍDE FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

*P/ Helga Loos - Sant'Ana*

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Obs1) Esta banca ocorreu de forma remota com base na Portaria 36/2020 da CAPES. A portaria estabelece a possibilidade desta modalidade em virtude da pandemia de COVID-19.

Obs2) Todos os avaliadores confeccionaram pareceres constatando sua apreciação do trabalho. Além disso, a discussão oral foi realizada de forma on-line pela plataforma Jitsi. O acesso à sala virtual se deu pelo link  
[HTTPS://MEET.JIT.SI/DefesaDoutoradoClesnia\\_31marco2020](https://meet.jit.si/DefesaDoutoradoClesnia_31marco2020)

Dedico esta tese de Doutorado à minha mãe Maria (Dona Mariazinha) e ao meu pai Senhor José, porque sempre estiveram comigo, me apoiando, sendo inspiradores de toda a minha trajetória de estudos, demonstrando preocupação, carinho e amor incondicional que me deu forças e estímulo pra que eu pudesse chegar até aqui.

E a todos os Professores deste país, que pratiquem a serenidade todos os dias, não perdendo a esperança, a crença e o amor.

## AGRADECIMENTOS

*Pensamos demasiadamente e sentimos muito pouco.  
Necessitamos mais de humildade que de máquinas.  
Mais de bondade e ternura que de inteligência. Sem  
isso, a vida se tornará violenta e tudo se perderá.*

(Charles Chaplin)

Agradeço a Deus pela imensa luz que ilumina a estrada da minha vida.

A meus amados pais Maria e José, inspiradores dessa grande vontade de conhecer e aprender que me impulsiona a vida, por terem me dado a oportunidade de sair pelo mundo em busca desse conhecimento e sempre estarem comigo nos momentos de alegria e angústia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pela oportunidade.

Em especial, agradeço à pessoa iluminada Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana, minha orientadora, acolhedora, cuidadosa, por ter-me guiado minuciosamente a cada passo desta pesquisa e ao Dr. René Simonato Sant'Ana-Loos, por toda assessoria teórico-epistemológica, apoio, acolhimento e por sua admirável sabedoria. Ambos são criadores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), referencial que me acompanhou ao longo da produção desta pesquisa.

Agradeço imensamente à Profa. Roseana Maria Correa, pela amizade, carinho, companheirismo, pelo acolhimento nas horas de angústia, pela pessoa e grande profissional que é, que Deus te abençoe e te guarde por todo o sempre.

Agradeço à Profa. Dra. Angela Magda Rodrigues Virgolim e ao Professor Dr. Saulo Pfeffer Geber, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos amigos que, no decorrer desta caminhada, trouxeram carinho, amizade, auxílio, compreensão e atenção.

Agradeço imensamente aos professores que participaram da pesquisa e às duas escolas do município de Joinville, no Estado de Santa Catarina, nas quais se realizou a pesquisa. Agradeço a disposição e a boa vontade com que me receberam, a confiança na proposta de pesquisa, tornando-se protagonistas do estudo.

Fico muitíssimo agradecida!

*Deus, pastor dos homens*

*(HEBR,23) Salmo de Davi*

*O Senhor é meu pastor, nada me faltará.*

*Em verdes prados ele me faz repousar.*

*Conduz-me junto às águas refrescantes,*

*Restaura as forças de minha alma.*

*Pelos caminhos retos ele me leva,*

*Por amor do seu nome.*

*Ainda que eu atravessasse o vale escuro,*

*Nada temerei, pois estais comigo.*

*Vosso bordão e vosso báculo*

*São o meu amparo*

*Preparais para mim a mesa*

*A vista de meus inimigos.*

*Derramais o perfume sobre a minha cabeça,*

*Transborda minha taça.*

*A vossa bondade e misericórdia hão de seguir-me*

*Por todos os dias da minha vida.*

*E habitarei na casa do senhor*

*Por longos dias.*

*(Salmo, 22, 1 a 6)*

*A esperança tem duas filhas lindas: a indignação e a coragem. A indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.*

(Santo Agostinho)



## RESUMO

O objetivo geral do estudo foi levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”. Entende-se que as percepções do professor implicam diretamente em sua prática cotidiana, por isso realizou-se um levantamento dos indicadores de insatisfação relacionados à profissão docente junto a professores do Ensino Fundamental por meio de um instrumento denominado Diagnóstico Crítico da Realidade, o qual permitiu analisar os dizeres dos professores no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana. Também, foram coletados dados referentes ao tipo de acompanhamento e orientação que tais professores percebem como eficazes, numa visão ampliada de si mesmos, de seus alunos e das suas ações na prática. Pretendeu-se explorar a temática levando-se em conta que os professores também são seres humanos em desenvolvimento, e por isso podem aprender a compreender melhor a si mesmos, seus alunos e suas próprias ações no contexto escolar, pensando-se num processo de Formação Docente Continuada. Participaram da pesquisa trinta professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base teórica os princípios do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) e, para a análise dos dados e organização da intervenção, o Método *Affectfullness* (termo que significa ‘plenitude do afeto’), constituindo-se assim uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro o Diagnóstico Crítico da Realidade, um questionário com questões semiestruturadas com a finalidade de detectar possíveis angústias que podem levar, gradativamente, ao desencanto com a profissão docente. Assim, para se chegar aos objetivos específicos da pesquisa, foi elaborado um quadro de análise com base em sete blocos organizadores e nas categorias que emergiram do discurso dos professores. O segundo momento foi constituído de uma proposta de intervenção, utilizando a técnica de grupo focal com os professores participantes, buscando estabelecer um diálogo e encaminhamentos de alternativas para lidar com os problemas levantados, de forma a amenizar as angústias decorrentes do trabalho no cotidiano escolar. Observou-se que o Método *Affectfullness* contribuiu para que os professores em exercício que participaram da pesquisa despertassem um olhar mais articulado e “afetivamente ampliado” sobre as dimensões abarcadas no cotidiano de seu trabalho. Os resultados mostraram que, após terem sido afetados pelas próprias reflexões proporcionadas pelo trabalho realizado, os mesmos foram também capazes de ampliar o olhar sobre si mesmos.

**Palavras-chave:** Professor. Formação Continuada. Afetividade Ampliada. Dificuldades no Contexto Escolar.

## ABSTRACT

The general objective of this study was to collect parameters for the development of an “Affectively Expanded Teacher”. It is assumed that the teacher's perceptions directly imply in their daily practice, that is why a survey around the dissatisfaction indicators related to the teaching profession was carried out with elementary school teachers by means of a Critical Diagnosis of Reality instrument which allowed the analysis of the teachers' statements regarding the difficulties experienced in daily practice. Also, data were collected regarding the type of monitoring and guidance that these teachers perceive as being effective, in a broader view of themselves, their students and their actions in practice. It is intended to explore the theme taking into consideration that teachers are human beings in development, and as a result, they can learn to better understand themselves, their students and their own actions in the school context, reflecting on a process of Continuing Teacher Education. A sample of thirty teachers who work in the Municipal Education System of Joinville and attend the Elementary School was proposed, having as theoretical basis the principles of the *Theoretical System of Affectivity* (STAA) and, for the analysis of the data and organization of the intervention, the *Affectfullness* Method (term that stands for 'fullness of affectivity'), thus constituting an empirical research with a qualitative approach. The study was carried out in two moments, the first being the Critical Diagnosis of Reality, a questionnaire with semi-structured questions in order to detect possible anxieties that may gradually lead to disenchantment with the teaching profession. Thus, in order to arrive at the specific objectives of the research, an analysis table was elaborated based on seven organizing blocks and on the categories that emerged from the teachers' speech. The second moment consisted of an intervention proposal, operating the focus group technique with the participating teachers, pursuing to establish a dialogue and referrals for alternatives to deal with the problems raised, in order to alleviate the anxieties arising from work in the school routine. It was observed that the *Affectfullness* Method contributed for the teachers in exercise who participated in the research to awaken a more articulated and “affectively expanded” look at the dimensions covered in their daily work. The results showed that, after being affected by the reflections provided by the work performed, they were also able to broaden their view of themselves.

**Key words:** Teacher. Continuing Professional Development for Teachers. Affectivity. Affectfullness. Challenges in the School Context.

## LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – REVISÃO DE LITERATURA .....	79
QUADRO 2- CATEGORIAS PREVISTAS E NÃO PREVISTAS – NO DISCURSO DOS PROFESSORES.....	191
QUADRO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISES QUANTO À VALORIZAÇÃO NO TRABALHO.....	192
QUADRO 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISES QUANTO ÀS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO COTIDIANO DE TRABALHO.....	193
QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - HARMONIA NO GRUPO/AMBIENTE DE TRABALHO.....	193
QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - ANGÚSTIAS E/OU DIFICULDADES PARA EXERCER A DOCÊNCIA.....	194
QUADRO 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - AÇÕES PARA QUE TAIS ANGÚSTIAS SEJAM AMENIZADAS.....	194
QUADRO 8 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - ANGÚSTIAS SÃO AS MESMAS PARA QUEM TRABALHA EM MAIS DE UMA ESCOLA.....	195
QUADRO 9 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - MAIS FACILIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA?.....	195
QUADRO 10 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - DESISTIR DA CARREIRA.....	196
QUADRO 11 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - SENTIMENTO RELACIONADO À CARREIRA.....	196
QUADRO 12 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - COMENTÁRIOS/SUGESTÕES ...	197
QUADRO 13 - CATEGORIAS EMERGENTES .....	213
QUADRO 14 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A INTERVENÇÃO - BLOCO I.....	221
QUADRO 15 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO II.....	221
QUADRO 16 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO III.....	221
QUADRO 17 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO IV.....	222
QUADRO 18 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO V.....	222
QUADRO 19 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO VI.....	222
QUADRO 20 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS - BLOCO VII.....	223

QUADRO 21 - CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DE TÉCNICAS AOS PROFESSORES CONFORME OS BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO.....	225
QUADRO 22 – BLOCOS QUE AGRUPAM AFETAMENTOS AO PROFISSIONAL DOCENTE, SINTONIZADOS COM OS EIXOS DE ANÁLISE DO STAA.....	228
QUADRO 23 – DIMENSÕES DA CÉLULA PSÍQUICA, EIXOS DE ANÁLISE DO STAA E CAMPOS EMERGENTES, OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS AOS PROFESSORES.....	229
QUADRO 24 – SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO IDENTIDADE.....	230
QUADRO 25 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO ALTERIDADE.....	240
QUADRO 26 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO <i>SELF</i> .....	257
QUADRO 27 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO RESILIÊNCIA.....	271
QUADRO 28 - RESUMO: ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS.....	275
QUADRO 29 – LINGUAGEM PLENA.....	278

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA CONCEITUAL DOS BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO.....	32
FIGURA 2 – AFETAMENTOS DO BLOCO I.....	85
FIGURA 3 – EQUAÇÃO BLOCO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	86
FIGURA 4 – AFETAMENTOS DO BLOCO II.....	94
FIGURA 5 – EQUAÇÃO BLOCO II - DISTANCIAMENTO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS.....	94
FIGURA 6 – AFETAMENTOS DO BLOCO III.....	101
FIGURA 7 – EQUAÇÃO BLOCO III - FALTA DE ESTRUTURA E PRECARIEDADE NO ENSINO.....	101
FIGURA 8 – AFETAMENTOS DO BLOCO IV.....	107
FIGURA 9 – EQUAÇÃO BLOCO IV - CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	107
FIGURA 10 – AFETAMENTOS DO BLOCO V.....	113
FIGURA 11 – EQUAÇÃO BLOCO V - RELAÇÕES DESARMÔNICAS NA ESCOLA.....	113
FIGURA 12 – AFETAMENTOS DO BLOCO VI.....	118
FIGURA 13 – EQUAÇÃO BLOCO VI - DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	118
FIGURA 14 – AFETAMENTOS DO BLOCO VII.....	123
FIGURA 15 – EQUAÇÃO BLOCO VII - FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES.....	123
FIGURA 16 – EQUAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	126
FIGURA 17 – ETAPAS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	142
FIGURA 18 – DIMENSÕES DA UNIDADE TRIÁDICA OU CÉLULA PSÍQUICA PROPOSTA PELO STAA.....	201
FIGURA 19 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO I.....	202
FIGURA 20 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO V.....	202
FIGURA 21 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO II.....	206
FIGURA 22 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO III.....	210
FIGURA 23 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO VI.....	210
FIGURA 24 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO IV.....	216
FIGURA 25 – DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO VII.....	217
FIGURA 26 – SENTIMENTOS QUE REPRESENTAM AS QUATRO EMOÇÕES BÁSICAS (ALEGRIA, MEDO, TRISTEZA E RAIVA).....	233

FIGURA 27 – TÉCNICA SOBRE COMUNICAÇÃO FAMILIAR.....	242
FIGURA 28 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA Z.....	246
FIGURA 29 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA R.K. ....	246
FIGURA 30 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA A.....	247
FIGURA 31 – EXPRESSÕES DAS PROFESSORAS L E G.....	248
FIGURA 32 – ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA “O QUE FAZER?” .....	258
FIGURA 33 – EXPRESSÃO DO PROFESSOR F.....	258
FIGURA 34 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA J.S.....	260
FIGURA 35 – ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA “O QUE FAZER?” .....	262

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÊNERO.....	143
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA.....	143
GRÁFICO 3 – ESTADO CIVIL.....	144
GRÁFICO 4 – TEM FILHOS?.....	144
GRÁFICO 5 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	145
GRÁFICO 6 – CURSO NA LICENCIATURA.....	145
GRÁFICO 7 – FORMATO DO CURSO SUPERIOR.....	146
GRÁFICO 8 – TEMPO QUE TRABALHA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	146
GRÁFICO 9 – SÉRIES EM QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL.....	147
GRÁFICO 10 – QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA.....	147
GRÁFICO 11 – PERÍODO NO QUAL TRABALHA NA REDE MUNICIPAL.....	148
GRÁFICO 12 – PRINCIPAIS CURSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	149
GRÁFICO 13 – FONTES DE CONSULTA NAS DIFICULDADES ORIUNDAS DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS.....	149
GRÁFICO 14 – VOCÊ SE SENTE VALORIZADO COMO PROFESSOR?.....	152
GRÁFICO 15 – VOCÊ SE SENTE VALORIZADO COMO PROFESSOR?.....	154
GRÁFICO 16 – DEFINIÇÃO DA HARMONIA NOS RELACIONAMENTOS NA ESCOLA.....	158
GRÁFICO 17 – DEFINIÇÃO DA HARMONIA NOS RELACIONAMENTOS NA ESCOLA.....	159
GRÁFICO 18 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – DISTANCIAMENTO DAS FAMÍLIAS.....	162
GRÁFICO 19 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – RECURSOS FÍSICOS NA UNIDADE ESCOLAR.....	163
GRÁFICO 20 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – RECURSOS HUMANOS NA UNIDADE ESCOLAR.....	163
GRÁFICO 21 - ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – PRECARIEDADE NO ENSINO.....	164
GRÁFICO 22 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES.....	164
GRÁFICO 23 - ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – GRANDE DEMANDA DE ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.....	165
GRÁFICO 24 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – VOCÊ AS SENTE NAS OUTRAS ESCOLAS NAS QUAIS TRABALHA?.....	174
GRÁFICO 25 – HÁ UMA PERCEPÇÃO DE MAIS FACILIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM O PASSAR DOS ANOS?.....	176

GRÁFICO 26 – VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE? ...	180
GRÁFICO 27 – VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE? ....	181
GRÁFICO 28 – O QUE AUXILIARIA NO TRABALHO DE DOCÊNCIA.....	187



## SUMÁRIO

<b>PARTE I.....</b>	<b>19</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>2 TEMA.....</b>	<b>24</b>
<b>3 PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>4 TESE.....</b>	<b>25</b>
<b>5 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>25</b>
<b>6 HIPÓTESES.....</b>	<b>31</b>
<b>7 OBJETIVOS.....</b>	<b>32</b>
7.1 Objetivo geral.....	32
7.2 Objetivos específicos.....	33
 <b>PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	 <b>34</b>
<b>1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA) E SUA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b>	<b>34</b>
<b>2 A NOÇÃO DE UNIDADE TRIÁDICA: A CÉLULA PSÍQUICA E OS EIXOS DE ANÁLISE DE ACORDO COM O MÉTODO <i>AFFECTFULLNESS</i>.....</b>	<b>47</b>
<b>3 REVISÃO DA LITERATURA CONFORME BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>79</b>
3.1 Possíveis afetamentos causadores do desencanto dos professores em exercício.....	80
3.1.1 Bloco I - Identidade Profissional do professor em exercício.....	80
3.1.2 Bloco II – Distanciamento da família da vida escolar das crianças.....	87
3.1.3 Bloco III – Falta de estrutura – Precariedade no ensino.....	97
3.1.4 Bloco IV – Crianças com dificuldades na aprendizagem.....	103
3.1.5 Bloco V – Relações desarmônicas na escola.....	109
3.1.6 Bloco VI – Desvalorização dos professores.....	114
3.1.7 Bloco VII – Fragmentação dos saberes.....	119
 <b>PARTE III - METODOLOGIA.....</b>	 <b>128</b>
<b>1 PROCESSO DE LEVANTAMENTO, REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>129</b>
<b>2 ENTRADA NO CAMPO: DEFINIÇÃO DO TEMA, DOS SUJEITOS E A APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>134</b>
<b>3 FICAR NO CAMPO: O PROCESSO DE LEVANTAMENTO, REGISTRO E DA FASE INICIAL DA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>137</b>
<b>4 SAÍDA DO CAMPO: ANÁLISE FINAL E DEVOLUÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>139</b>

<b>PARTE IV - RESULTADOS.....</b>	<b>141</b>
<b>1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>141</b>
<b>2 ESTUDO EMPÍRICO - APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>141</b>
2.1 Etapa I.....	142
2.2 Etapa II.....	150
2.3 Etapa III.....	191
2.4 Etapa IV.....	197
2.4.1 Discussão integrativa dos resultados.....	197
2.5 Etapa V.....	220
2.5.1 Descrição do processo de intervenção, caracterização das técnicas aplicadas aos professores.....	220
2.5.2 Apresentação e análise dos resultados do processo de intervenção com base nos Eixos providos pelo STAA e nos Campos Emergentes.....	226
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>280</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>297</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>317</b>

## PARTE I

*Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão.*

(NÓVOA, 1995)

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diagnóstico crítico da situação profissional do professor em exercício no ensino básico e fundamental no Brasil, tema que será abordado aqui na forma de um conjunto de reflexões realizadas com auxílio de uma revisão de literatura e de um estudo empírico, deixa-nos preocupados e pesarosos. Essa preocupação tem como base motivações oriundas de percepções decorrentes da prática profissional desta pesquisadora, que há alguns anos atua como supervisora escolar na rede municipal de Joinville, no Estado de Santa Catarina, fato que permite perceber que esse tipo de atuação oportuniza, constantemente, o contato com a realidade educacional, que nem sempre é saudável.

A relevância da temática pode também ser considerada a partir do levantamento de pesquisas acadêmicas realizado na fase inicial da pesquisa, pois diversos autores mostram grande preocupação com as questões que afligem o cotidiano da escola, especificamente aquelas que afetam diretamente os professores em suas atividades docentes e em sua identidade profissional.

Tais referenciais, como também outros lidos ao longo do percurso de trabalho desta pesquisadora, levam a perceber que existem perspectivas diferentes – por vezes conflituosas – em jogo; tanto observando a prática cotidiana na escola, como nos cursos ofertados aos professores, pois a ênfase tem sido na prática desprovida de teoria ou com um mínimo dela. Esta pesquisadora se depara com um sentimento de que as interações poderiam ser mais bem vivenciadas no cotidiano escolar que, lamentavelmente, se contextualizam em uma forma disciplinar desestimulante, fazendo com que o profissional professor em exercício acabe por se desencantar com seu trabalho sob pressão diária em prol de resultados, alcance de metas e uma preocupação excessiva com a formação cognitiva e, hipoteticamente, com o mínimo de preocupação com o desenvolvimento humano em si.

Pode-se dizer que os primeiros pressupostos da pesquisa foram oriundos das experiências vivenciadas pela pesquisadora, sendo que os mesmos foram, posteriormente,

validados pela fala dos participantes da presente investigação, por meio do instrumento que foi denominado Diagnóstico Crítico da Realidade, aplicado ao grupo de professores das escolas envolvidas. Já o processo de intervenção com estes professores adveio das percepções da pesquisadora, bem como do levantamento realizado junto aos professores em exercício, tendo sido todos estes momentos cruciais no que diz respeito à estruturação deste trabalho.

Articular a teoria no cotidiano da escola é remeter-se a todo o movimento que ela contém; partindo-se de um paradigma interacional é nesse movimento, que é o cotidiano da escola, que será possível compreendê-lo. Isso vai além da formação acadêmica, do desenvolvimento cognitivo e cultural; é movimentar-se para si mesmo, enquanto profissional e movimentar-se para o outro e com o outro – ou seja, pensar numa educação integralizante, na qual o profissional docente afeta e é afetado constantemente no cotidiano da escola.

Um dos objetivos específicos do presente estudo foi o de pesquisar indicadores, nos dizeres dos professores, no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes, numa visão ampliada da perspectiva de si mesmos, de seus alunos e das suas ações na prática. Assim sendo, realizou-se um levantamento das hipóteses pressentidas pelos professores por meio de um instrumento que foi chamado de Diagnóstico Crítico da Realidade e, através dele, delineou-se o objetivo geral do estudo, que foi levantar alguns parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”. Todo este movimento foi pensado num processo de formação docente continuada, com vistas a trabalhar as questões evidenciadas, isso porque elas implicam diretamente nas ações do professor em sala de aula. Trata-se de uma mudança de paradigma: considerar o professor como um ser em constante desenvolvimento, com potencial para ampliar a visão de si mesmo e de seu contexto, bem como de atuar de maneira eficaz em sua realidade.

Tal mudança de paradigma mostra-se urgente, uma vez que problemas interacionais vêm sendo vivenciados no interior das instituições escolares no Brasil (como também em muitas outras regiões do mundo), o que compromete não somente a saúde psicológica dos professores, como também a eficácia da educação básica de maneira geral. Repercussões preocupantes são percebidas nos níveis subsequentes de ensino, até mesmo no nível universitário. E, quando se assume que os processos de ensinar-aprender são relevantes para o nosso desenvolvimento enquanto humanos, entende-se que problemas educacionais graves como os que são vivenciados repercutem de maneira negativa na evolução de nossa espécie.

Trinta professores participaram da presente pesquisa, atuantes na Rede Municipal de Joinville, atendendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O planejamento da pesquisa dividiu-se em dois momentos, sendo o primeiro denominado Diagnóstico Crítico da Realidade (coleta de dados e análise), buscando conhecer nos dizeres dos professores em exercício, as dificuldades vivenciadas na prática cotidiana. Dessa forma, essa etapa do estudo abrange o profissional professor em exercício, suas vivências na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes e que os ajudaria em sua atuação. Já o segundo momento da pesquisa foi constituído de uma proposta de intervenção em hora-atividade, período que o professor tem para realizar pesquisas e seu planejamento. Utilizamos este momento para oportunizar a abertura de um diálogo com os professores sobre como amenizar as possíveis angústias decorrentes do cotidiano escolar, apontadas na primeira etapa do trabalho. Utilizou-se como base teórico-metodológica o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b, 2013c, 2013d), que vai ao encontro do objetivo geral da pesquisa que é o de contribuir para levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”. Espera-se que o professor, a partir de um trabalho como este, venha a despertar um olhar “afetivamente ampliado” sobre a dimensão de si mesmo (enquanto ser em desenvolvimento) e para o cotidiano de seu trabalho.

O STAA (*Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, que a partir de agora será denominado STAA) tem como base o *monismo*, que é pensar o mundo como uma realidade integrada, não apenas composta de aspectos materiais, mas também de aspectos que incluem emoções, sentimentos, questões sociais, diversos tipos de relações que se estabelecem por meio de interações etc. Um dos focos de preocupação do STAA é com o desenvolvimento da *Célula Psíquica* dos indivíduos e das interações que vivenciam. Considerando que o ambiente escolar é permeado de interações, optou-se pela escolha do STAA para fundamentar o processo da nossa pesquisa – ressaltando-se que este sistema tem sido utilizado em outras pesquisas acadêmicas, inclusive relacionadas a temáticas educacionais.

Atualmente vive-se a ideia de profissionalização articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer que favorece o fortalecimento de uma noção que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam o trabalho docente. Assim, uma determinada compreensão do trabalho docente fincou suas raízes no meio educacional na atualidade: uma compreensão pragmática, praticista, que colabora para a constituição de um docente

desintelectualizado e, supostamente insensível, e que contribui, por sua vez, para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado seja cada vez menor no interior das escolas.

Analisar a compreensão que os professores participantes da pesquisa têm sobre o desenvolvimento profissional e humano na prática cotidiana da sala de aula é entender de que forma o processo de formação docente tem sido pensado e articulado no cotidiano da escola na qual trabalham – e da qual fazem parte – defendendo-o como agentes do processo do desenvolvimento humano. Professor este que afeta e é afetado nas interações da escola e da sala de aula, buscando conhecer, em seus dizeres, como a formação docente tem contribuído para o desenvolvimento profissional e humano no cotidiano da sala de aula.

Segue assim, na Parte II do trabalho, a fundamentação teórica, subdividida em dois momentos, cada qual contemplado em um capítulo: o aporte teórico do STAA e alguns elementos de sua perspectiva de desenvolvimento humano – incluindo o que seus autores denominam *Célula Psíquica*, conceito este que guiará a discussão com os dados coletados, articulando-o com suas respectivas dimensões tais como propostas por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (autores do STAA): *Identidade, Self, Resiliência Ampliada, Alteridade e Linguagem Plena* e os eixos de análise correspondentes.

A afetividade engloba um conjunto de variados afetos, podendo ser traduzida pela “dialética do afetar e ser afetado” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). O afeto é, frequentemente, considerado na Psicologia como uma função mental; porém, de acordo com a *Afetividade Ampliada*, essa função mental nunca será estritamente individual, tendo sempre uma ligação com algo vivenciado em uma interação, seja ela com outros humanos ou não. Essa é a essência do “paradigma interacional” defendido no presente trabalho.

Optou-se por denominar *tempos de desencanto* as decepções e as manifestações de desagrado sofridas pelos professores em exercício ao longo da sua trajetória de trabalho. Tais manifestações foram observadas pela pesquisadora por meio da vivência em ambiente escolar. No decorrer da pesquisa, as mesmas foram validadas em muitos dos dizeres dos professores participantes, tanto por meio do instrumento utilizado denominado diagnóstico crítico da realidade como durante o processo de intervenção.

É nessa perspectiva de sobrevoos, em que se pretende buscar compreender aspectos que afetam o professor em exercício, suas possíveis angústias e a possibilidade do reencantamento com sua profissão, que nasce o conceito de *encantamento*. Admirar-se, encantar-se, sentir prazer nas reações provenientes de coisas boas, qualidade no que se vê, ouve, percebe são as

perspectivas de *reencantar-se* como a profissão docente. As manifestações de desagrado por parte dos professores costumam ocorrer no cotidiano escolar. A trajetória mostra os desencantos, segundo depoimento dos professores, e muitos se deixam levar pelos desagradados e angústias. Porém, também intentamos descobrir o que existe, para além do desagrado, que os leva a se manterem como professores, bem como o que consideram que pode ser feito para melhorar.

No Capítulo III da Parte II encontra-se a Revisão de Literatura com Busca Sistematizada, a qual abarca teses, dissertações e artigos que se conectam com o tema em questão – ou seja, possíveis “afetamentos” causadores do referido *desencanto* dos professores em exercício de sua função. Esse capítulo foi subdividido em tópicos, tendo como base o que se denominou Blocos de Investigação, baseados em hipóteses causadoras dos *desencantos* docente, que são sete: [1] identidade profissional do professor em exercício; [2] distanciamento das famílias na vida escolar das crianças; [3] falta de estrutura e precariedade no ensino; [4] crianças com dificuldades na aprendizagem; [5] relações desarmônicas na escola; [6] desvalorização do professor; [7] fragmentação dos saberes. Optou-se por chamá-las de *desencantos* levando-se em consideração que remetem a estados de ansiedade, carências afetivas, inquietude, muitas vezes experienciadas enquanto angústias causadoras do adoecimento psíquico de muitos profissionais. Essas e outras manifestações de preocupação com a profissão docente foram também encontradas na literatura pesquisada e apresentadas no presente trabalho por meio da revisão sistemática de literatura.

A Parte III aborda as questões ligadas ao método aplicado no Estudo Empírico, contextualizando-se o universo da pesquisa e os participantes bem como os procedimentos de coleta de dados. Sobre isso, no que tange à organização do trabalho, são apresentados: (1) universo da pesquisa e participantes; (2) critérios de escolha das escolas; (3) número e seleção dos participantes; (4) procedimentos de coleta de dados; (5) organização geral do trabalho; (6) aplicação do diagnóstico crítico da realidade; (7) análise do diagnóstico crítico da realidade; (8) planejamento e cronograma do processo de intervenção; e (9) processo de intervenção.

A Parte IV destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, iniciando-se com a análise preliminar do contexto da coleta de dados, seguida das análises e resultados do processo de intervenção, organizados de acordo com as categorias elegidas (com base na fundamentação teórica) para análise e interpretação dos dados do estudo empírico. Subdivide-se em quatro etapas: (1ª) análise quantitativa da coleta de dados – indicadores do diagnóstico crítico da realidade; (2ª) percepção profissional do professor – discussão dos resultados do

diagnóstico crítico da realidade; (3ª) descrição do processo de intervenção, dialogando teoricamente com a realidade e (4ª) discussão integrativa dos resultados, articulando-se os resultados obtidos pelo trabalho empírico e o arcabouço teórico apresentado, de maneira a buscar contribuir para o avanço de conhecimentos que possam ser úteis às áreas da Pedagogia, Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano.

Finalizando, abre-se espaço para que sejam tecidas as Considerações Finais, quando se pretende explorar as implicações mais amplas, porém também pragmáticas, das reflexões levantadas e analisadas no decorrer do trabalho.

*“Somos um eterno parênteses em aberto enquanto nossa eternidade durar”.*

(Machado de Assis)

## **2 TEMA**

O profissional professor está inserido em um contexto educacional heterogêneo, com uma diversidade de situações cotidianas que o põem à prova diariamente e que merecem atenção investigativa.

O tema em questão constitui a construção da profissão docente, defendendo-se que é durante esse processo que o profissional professor em exercício vai construindo, pela lógica, uma identidade profissional. Esta, por sua vez, está imbricada em processos interacionais, nem sempre harmônicos e saudáveis, partindo da premissa de como se dá o processo de formação desses profissionais, refletindo sobre alguns conceitos que se referem ao tema, reforçando a questão de que é impossível lidar com a complexidade do trabalho docente sem passar pela pesquisa. Serão consideradas as contribuições da pesquisa educacional para esse cenário de formação e exercício profissional docente e, por sua vez, a construção da identidade profissional deste professor protagonista do estudo.

## **3 PROBLEMA DE PESQUISA**

O problema que norteia a presente pesquisa pode ser explicitado no seguinte enunciado: *Como o professor em exercício percebe as dificuldades na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes?*

*“O reencanto...”*



#### 4 TESE (pressuposto)

Considerando-se como se dá o processo de formação desses profissionais e refletindo sobre a experiência diária desta pesquisadora com professores na escola de Ensino Fundamental, é plausível supor que as angústias têm sido vivenciadas por professores em sua prática cotidiana e que elas afetam negativamente sua disposição para o trabalho no contexto escolar, levando-os a um sentimento de desencanto em relação à profissão docente. Contudo, é possível mobilizar professores que assim se sentem para encarar de forma mais assertiva as dificuldades e buscar superar os desafios, desenvolvendo-se enquanto pessoas e profissionais e minimizando seus sentimentos de angústia. Esta é a tese que o presente trabalho defende.

Reforça-se que é impossível lidar com a complexidade do trabalho docente sem passar pela pesquisa e pelas contribuições da pesquisa educacional para esse cenário de formação e exercício profissional docente que, por sua vez, afeta a construção da identidade profissional deste professor – protagonista do presente estudo. Por esse motivo pensou-se em uma pesquisa situada no cenário escolar público e direcionada especificamente aos professores em exercício, buscando-se produzir um conhecimento que possa auxiliá-los em sua prática cotidiana.

#### 5 JUSTIFICATIVA

É fato que muitos profissionais docentes vêm enfrentando um crescente processo de angústia nos últimos anos os quais eles mesmos, algumas vezes, não conseguem descrever, muito menos enfrentar. Na maioria das vezes não conseguem percebê-lo diante do acúmulo de atividades e pelas mudanças rápidas que se impõem no seu cotidiano. Mas, em todas as ocasiões em que se manifestam, defendem que há um “caos” instalado no ambiente educacional, o que vem se configurando em uma espécie de *desencanto*, além do visível estresse e outras doenças ocupacionais.

A autora deste estudo atua há muitos anos no contexto escolar e, atualmente, como supervisora escolar em uma escola municipal pública, vem observando que esse cenário de caos e esse desencanto demonstrados pelo professor em exercício de sua função dá-se como consequência dos afetamentos negativos do cotidiano escolar, resultados de uma infinidade de situações cotidianas mal encaminhadas e mal resolvidas que ocorrem na escola, cuja

resolução ao longo dos dias passa a ter como única finalidade o atendimento às demandas urgentes, respostas aos problemas manifestos no interior da escola. É um “apagar incêndios” constante, do qual os professores, em geral, saem exaustos diariamente.

Diante do fato de que é na escola que se constrói e reconstrói a identidade docente, e que há uma urgência em se promover o redimensionamento da Educação com todos os atores envolvidos, é que ocorreu à pesquisadora estudar o profissional em exercício e, por meio de uma pesquisa, sistematizar as manifestações de angústia que podem estar impactando em suas atividades e causando esse visível *desencanto* com a profissão docente.

Estudar o profissional professor em exercício não pressupõe somente pensar em sua formação, pois, de acordo com Nóvoa (1991 *apud* AGUIAR, 2006, p. 3): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Assim sendo, a realização da presente investigação justifica-se por uma necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor em exercício de sua função e perceber quais tipos de acompanhamento e orientação percebem como eficazes para a (re)construção de sua identidade enquanto professores.

Com vistas a detectar quais conflitos vêm contribuindo para o processo de angústia instalado entre profissionais professores em exercício, este estudo procurou aglutinar os possíveis fatores que os causam, dividindo-o em sete blocos: [1] identidade profissional do professor em exercício; [2] distanciamento das famílias na vida escolar das crianças; [3] falta de estrutura e precariedade no ensino; [4] crianças com dificuldades na aprendizagem; [5] relações desarmônicas na escola; [6] desvalorização do professor; [7] fragmentação dos saberes. Estes fatores foram assim definidos em decorrência da experiência profissional da pesquisadora como pedagoga, que os entende como provavelmente os mais importantes com relação ao impacto na vida profissional do professor. Além disso, os temas contidos nos referidos blocos poderão trazer informações riquíssimas quando aprofundados na literatura existente, também sob o ponto de vista da pesquisadora.

Reforça-se que para o fim de explorar a temática aqui anunciada, será utilizado prioritariamente o referencial oferecido pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo; LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013), que dará aporte teórico-metodológico à

pesquisa, cujo alicerce essencial será exposto aqui de forma muitíssimo breve, sendo mais bem aprofundado na fundamentação teórica.

O STAA tem como base uma perspectiva interacional fundamentada no *Monismo*, que segundo Baruch Espinosa (1966), vê a realidade como *una*. Porém, a realidade é também interacional, exigindo assim que sejam compreendidas as interligações que a tornam *una*. Os movimentos interacionais apoiam-se na dialética do “afetar e ser afetado” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a), sendo a busca de homeostase necessária para atingir certo grau de equilíbrio em cada movimento interacional. O STAA, em sua perspectiva de desenvolvimento humano, utiliza a concepção de “*unidade triádica*” e, a partir dela, concebeu a noção de *Célula Psíquica*. Tais pressupostos sustentarão a discussão com os dados coletados, tendo como base as cinco dimensões que perfazem a *Célula Psíquica* de acordo com o STAA: *Identidade, Self, Resiliência Ampliada, Alteridade e Linguagem Plena*.

A escolha do STAA se justifica por este referencial apresentar uma base interacional que, teoricamente, percebe a realidade como *una* (integrada) e, por meio desta abordagem, pode-se ampliar o olhar sobre a campo/realidade estudada. Ainda, sob a ótica da afetividade ampliada, pode-se aplicar seu método de estudos *Affectfullness* (plenitude do afeto) para análise dos dados e para a organização da intervenção. Ressalta-se ainda que se pretende estabelecer um diálogo entre o material oriundo do STAA aqui utilizado e as contribuições de outros autores (especialmente aqueles encontrados em nossa revisão de literatura) que se mostram coerentes com a argumentação aqui adotada.

Ainda se justifica a realização da presente tese por se considerar sua relevância bastante ampla. O professor não é somente um transmissor de conhecimentos, pois tece relações afetivas com os alunos e com os demais atores presentes na realidade da escola. Mas como tecer relações afetivas de qualidade se ele próprio está assoberbado em seu âmbito afetivo-emocional? Souza *et al* (2013) asseveram que os professores geralmente entendem que trabalham para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos; mas não percebem que o processo ensino-aprendizado é envolto por todos os constituintes do sujeito: o cognitivo, o afetivo, o biológico e o social.

Gatti (1992) assinala que a crise na área de formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular; é uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver essa formação, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas, nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude.

Partindo da premissa de que os professores em exercício sentem dificuldades na prática cotidiana da escola, deve-se pensar, então, em que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes, sendo esta uma das questões a que se pretende responder.

Quando se trata de orientação aos professores, logo se remete à ideia de um processo de formação continuada, capacitação dos professores em exercício, momentos de estudos, rede de ideias, para tornar a ação da prática pedagógica mais eficaz, não se esquecendo de que este profissional trabalha com o processo de formação humana, tratando-se de um trabalho de grande responsabilidade social. Ressignificar e/ou repensar a ação da prática pedagógica, além da inserção em um processo de formação contínua e de reflexão voltada para melhor qualidade dessa prática, requer um movimento constante por parte do professor no processo de reflexão de suas ações.

Schön (2000) sugere que a reflexão na ação é estar “no interior da ação enquanto ela está em curso” e pensar e refletir sobre suas ações, e, por meio dessa reflexão, modificar as atitudes sem sair da ação que está em curso. O conceito de reflexão na ação pode ocorrer, na prática, quando se percebe uma ação cotidiana diferentemente – ou seja, constitui a saída de padrões habituais para o estado de reflexão sobre a ação realizada costumeiramente, visando à descoberta de novas possibilidades.

Partindo da premissa de Schön, é possível pensar num processo *continuum* de formação docente na perspectiva diferente do habitual. Por mais que as situações do cotidiano da escola em que o professor está inserido pareçam difíceis e até mesmo impossíveis de serem resolvidas, a esperança e a perseverança, o “reinventar-se”, pensando num processo de construção de si e do outro é um passo importante a ser dado.

No que se refere ao cotidiano, Heller (2004) pressupõe que todo homem nasce no cotidiano, mas ao produzir reflexões teóricas, filosóficas, artísticas e políticas, estaria na dimensão “não cotidiana”, mas que tem sua origem no próprio cotidiano. A autora define cotidiano como “vida”, pois o indivíduo nasce no cotidiano e nele se desenvolve. Rockwell (*apud* EZPELETA; ROCKWELL, 1986) corrobora Heller no que diz respeito ao conceito de cotidiano como vida, partindo da premissa de que há uma necessidade de realizar estudos sobre a vida escolar, a realidade da sala de aula, da escola, do professor, e reconhecer os processos educacionais como parte integrante da formação social.

Estudar o profissional professor em exercício pressupõe, então, pensar sua formação e seu desenvolvimento na prática de sua profissão, uma vez que a escola é um espaço

discursivo, onde a identidade docente é construída e reconstruída de maneira histórica, cultural; e continuamente.

Lamentavelmente não é o que se tem visto no cenário atual da educação no que se refere ao processo de formação docente, tendo em vista uma grande quantidade de cursos ofertados com mais facilidade de acesso e custo. Cursos são disponibilizados, mas a realidade não parece melhor ainda assim. Portanto, há de se pensar sobre a qualidade dessa oferta. Nóvoa (1995) afirma que é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científico *versus* componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

O profissional da educação é responsável pela formação de outros indivíduos e tem sua prática fundamentada em concepções e posturas educativas absorvidas subjetivamente e postas em práticas cotidianas de acordo com suas histórias de vida, com valores morais, sociais e religiosos que construirão sua visão de homem, de sociedade e de educação, as quais guiarão suas ações pedagógicas. Para tanto, a relevância do trabalho da construção da profissão docente não está apenas na acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim por meio de um trabalho permanente de reflexão crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional; desse modo, a profissão docente não pode ser vista como um “bico”.

Os professores mais experientes poderiam ser chamados a dar a sua contribuição em processos de formação dos profissionais que estão em início da docência, ao lado de pesquisadores e especialistas nas escolas. Desse modo seria possível confrontar com as necessidades desse ambiente, pensando coletivamente na inversão de situações conflituosas, projetando-se, no mínimo, uma melhor qualidade nas interações por meio do diálogo. Em outras palavras, pensar numa proposta de um *continuum* de formação docente, na esperança de ajudá-los a “reencantar-se” em *tempos de desencanto*.

Diante dessa análise é possível confirmar-se a hipótese inicial desta pesquisa: é necessária uma determinada compreensão das dificuldades que o professor em exercício vivencia na prática cotidiana, bem como que tipos de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes. Como podem ser ajudados a enfrentar as dificuldades mais assertivamente? Como podem tornar-se professores mais próximos da noção de “professor afetivamente ampliado”? (KLOEPPEL, 2014).

Tardif (2002) menciona que é no início da carreira docente (de 1 a 5 anos de prática) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. O autor reforça que a fase crítica às novas situações ocorre no início da carreira em função das realidades do trabalho, denominando o momento inicial da docência de *choque de transição*, e a passagem de estudante a professor constitui um encontro daquilo que é aprendido na formação inicial com a realidade encontrada nas escolas.

Sampaio (2015) corrobora o pressuposto de Tardif com relação às tensões entre o que é prescrito e o vivido pelo profissional professor no início da docência. A autora ainda reforça que durante esse período, os professores passam por experiências significativas e recebem apoio real dos companheiros mais experientes, mas também têm de enfrentar desafios com pouca ou nenhuma orientação, entendendo que as ações humanas são muito mais complexas e permeadas por novos elementos a cada contexto: valores, vontades, afetos, saberes, experiências, interesses dos envolvidos que tecem sua trama no cotidiano. E, à medida que os professores vão adentrando na profissão, vão tornando-se “professores”, socializando-se e sendo socializados, constituindo suas identidades docentes sempre em movimento (SAMPAIO, 2015).

Com efeito, Tancredi, Mizukami e Reali (2012) discorrem que a fase de iniciação à carreira, caracterizado como um dos períodos mais delicados de toda a trajetória profissional dos professores, apesar das muitas aprendizagens que ocorrem e da disponibilidade para aprender a ensinar, é permeada de angústias. Em assim sendo, “[...] geralmente os iniciantes focam seu ensino nas demandas mais imediatas da sala de aula, concentrando-se em aspectos práticos da gestão da classe, construindo um repertório de comportamentos profissionais relativos ao ensinar e ser professor.” (TANCREDI *et al*, 2012, p. 63).

Refletindo sobre os pressupostos de Tardif (2002) e Sampaio (2015) percebe-se que o profissional docente, por conta de uma infinidade de situações cotidianas (algumas dessas situações serão descritas na seção destinada à descrição e à análise do processo de intervenção, nas vozes dos professores participantes) que ocorrem na escola, finca suas raízes no meio escolar imediato: uma compreensão pragmática, praticista, calcada de modo simplista na prática contextual imediata. Essa compreensão reduz a possibilidade de conhecimento do professor ao nível empírico e esse conhecimento passa a ter como única finalidade o atendimento às demandas do cotidiano escolar, respostas aos problemas manifestos no “chão

da escola”. Sugestões como formações em serviço para amenizar tal situação também apareceram posteriormente nas vozes dos professores. Pressupõe-se que se trata, portanto, da valorização de um conhecimento de corte instrumentalista, manipulador do tópico, da imediatividade. Instrumentalista pois, segundo os professores participantes da pesquisa, há um excesso de preocupação com altos percentuais de desempenho do estudante, por parte de quem gerencia o ensino, mas nem sempre pressupõe a essência de um trabalho em prol do desenvolvimento humano em sua integralidade. E, nesse sentido, a crítica à racionalidade técnica instrumental, ponto de origem das teorias acerca do professor reflexivo, baseadas numa epistemologia da prática, revela-se uma pseudocrítica, que na realidade dirige-se não somente à racionalidade técnica, mas à racionalidade científica.

Nesse sentido, denota-se a relevância deste estudo para o campo do conhecimento educacional, bem como sua articulação com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ressalta-se o objeto deste estudo, ou seja, o professor no cotidiano da escola, na dimensão do pensar e do fazer docente, o trabalho da formação deste professor em exercício, numa perspectiva histórica, social, cotidiana e, especialmente, de um professor com uma visão ampliada das situações que permeiam o cotidiano escolar.

Como a pesquisa busca uma reflexão sobre a construção da profissão docente quando o professor está em exercício e que, por sua vez, pode resgatar o *reecantamento* com tal prática por meio de um processo de reflexão e de intervenção inspirada na noção de “*Professor Afetivamente Ampliado*” é que será utilizado o aporte teórico relativamente novo (e por que não dizer, inovador?) do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), como principal sustentáculo da pesquisa, sendo que o mesmo será tratado de maneira mais aprofundada no decorrer do trabalho.

## 6 HIPÓTESES

A hipótese geral do estudo pressupõe a existência de dificuldades nas instituições escolares no que se refere a uma interação efetiva dos protagonistas que compõem o cotidiano escolar – em especial, no nosso caso, o quadro de professores em exercício de sua função no sistema fundamental de ensino público. Tais interações experienciadas cotidianamente são, muitas vezes, não-saudáveis, gerando angústias e, em consequência, o gradativo *desencanto* com a profissão. É possível que se *reencantem*?



Em decorrência, a exploração dessa hipótese compôs os seguintes blocos de investigação:

- I – Identidade profissional do professor em exercício;
- II – Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças;
- III – Falta de estrutura - Precariedade do ensino;
- IV – Crianças com dificuldades na aprendizagem;
- V – Relações desarmônicas na escola;
- VI – Desvalorização dos professores;
- VII – Fragmentação dos saberes.

Os referidos blocos estão demonstrados na figura 1:

FIGURA 1 – MAPA CONCEITUAL DOS BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020)

## 7 OBJETIVOS

### 7.1 Objetivo geral

A partir de um diagnóstico crítico da realidade vivenciada por professores inseridos no contexto escolar do Ensino Fundamental, levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.



## 7.2 Objetivos específicos

1. Pesquisar indicadores, nos dizeres dos professores em exercício, no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana e que tipos de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes;

2. Investigar e refletir a partir dos resultados, a respeito do nível de compreensão dos professores sobre o sentido do “afetar e ser afetado” nas interações no ambiente escolar em prol de um desenvolvimento mais amplo tanto como profissional quanto como ser humano;

3. Identificar parâmetros indicativos de um “Professor Afetivamente Ampliado”, com base na análise das categorias psicológicas que compõem a *Célula Psíquica* tal como articuladas pelo STAA – *Identidade, Self, Alteridade, Resiliência Ampliada e Linguagem Plena*, buscando contribuir para um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e um possível resgate de seu *reecantamento* pela profissão;

4. Realizar um processo de intervenção, de caráter piloto, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa junto aos professores das escolas envolvidas no estudo, abrindo a possibilidade de diálogo no espaço de hora-atividade sobre como ser um “professor afetivamente ampliado” nas interações do cotidiano escolar.

## PARTE II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1 SISTEMA TEÓRICO DA *AFETIVIDADE AMPLIADA* (STAA) E SUA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Parte-se da ideia de que um professor do Ensino Fundamental, por sua responsabilidade ao contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e de ajudar a fazer delas “pessoas de bem”, seres humanos íntegros e socialmente engajados, deve ser um *Professor Afetivamente Ampliado*. Porém, como definir um “professor afetivamente ampliado”?

É claro que a referida expressão está relacionada à noção de *afetividade*. Wallon (1979 *apud* SOUZA *et al*, 2013, p. 2), um importante autor desenvolvimentista, entende a afetividade como “a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo meio externo ou interno, por sensações agradáveis ou desagradáveis”. Assim, é possível entender que a afetividade, se intrínseca à vida como um todo, também está na “base da constituição da identidade no trabalho”. Esta perspectiva é reforçada por Souza *et al* (2013, p. 9), considerando-se neste estudo que o professor se representa a si mesmo e tem como motor os afetos que vivencia ao desempenhar este papel profissional.

Voltando à pergunta com a qual se iniciou esta seção do trabalho, cabe explicitar que a expressão *Afetividade Ampliada*, segundo seus autores, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013b; no prelo), busca ir aquém e também além dos conceitos já conhecidos e comumente usados no que concerne à afetividade. Busca, além do resgate da sensibilidade, das emoções, dos sentimentos, e de tudo o que perfaz o âmbito afetivo-emocional humano, complementar a análise racional da compreensão da realidade – precisamente porque é por meio da sensibilidade que o ser humano “sente” e percebe o mundo ao seu redor, e não é possível admitir qualquer racionalidade que pretenda subtrair a importância da afetividade.

O STAA defende a ideia de que se não forem observadas essas relações constituintes da realidade, não se pode obter a justa compreensão de uma noção *genuinamente* objetivada. Qualquer noção construída em uma medida diferente dessa lógica integradora tenderá à distorção, à aderência de ruídos e à interação caótica e/ou conflituosa de fragmentos, seja envolvendo ideias ou práticas, ou qualquer outra coisa que deveria compô-la. A consequência

é que noções assim, desordenadamente concebidas, inclinar-se-ão inevitavelmente ao *dualismo*. Isto é, a um tipo de manifestação que, para a percepção cognitiva, acaba por ser observada somente por meio de um de seus limites extremos, individual e unilateralmente: a dita ‘polarização’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

Acredita-se que a identidade humana seja “aventureira”, pois não nasce com algoritmos prontos como as demais espécies, estrutura sua experiência no mundo pela percepção que tem dele, pela linguagem (como comunica a percepção que possui do mundo) e pelo pensamento (como organiza mentalmente sua percepção de mundo), elementos que vão se alterando dinamicamente, de acordo com suas vivências.

A identidade humana vem sendo atingida de forma rápida e inevitável pelas tendências da globalização e pelas alterações sociais. Bendle (2002 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 373) “associa essas transformações a uma crise contemporânea da identidade, que se apresenta simultaneamente como expressão da crise da sociedade e crise da teoria”. Essas mudanças também provocam transformações profundas no mundo profissional.

Trazendo o foco para a questão da identidade docente, a *Afetividade Ampliada* pode, justamente por se constituir um arcabouço teórico monista, contribuir para um novo entendimento do lugar do professor e da educação na vida humana. Isso porque “O monismo já é tudo: estrutura e função, conteúdo e forma, ambos ao mesmo tempo; o máximo das possibilidades e o mínimo ocorrendo simultaneamente. Ele é, por definição, a superação do dualismo.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013, p. 144).

Nesse sentido, o que se percebe é que a constituição da identidade docente, nos dias de hoje, está fundada em um sistema dualista, que dicotomiza e polariza elementos da realidade que deveriam ser abordados conjuntamente, o que vem gerando angústia e sofrimento nos processos educativos. Os referenciais teóricos e ideológicos que comumente subjazem à formação de professores reforçam tal perspectiva dualista, uma vez que se apoiam em premissas de que existem correntes “certas” e “erradas”, geralmente conflituosas, em jogo. As confluências são vistas não somente como perigosas, mas como fundamentalmente impossíveis.

Uma das hipóteses deste estudo é que o fator ‘distanciamento das famílias do ambiente escolar’, uma das consequências da falta de integração entre pessoas e entre saberes, tem contribuído para a angústia e desencanto dos professores. Costa (2012, p. 177), por exemplo, reflete: “A família transmite o afeto bom ou ruim, constrói a estrutura, os sonhos, a

sobrevivência, e quando ele é bem compreendido pelos seus membros impede a transformação de ódio em violência ou busca de vantagens materiais”.

A realidade em que se vive, com base nas premissas do STAA, pode ser organizada de acordo com uma “fórmula *triádica*”, que pode ser abstraída a partir dos diversos níveis – ou, como se referem seus autores, *escalas e perspectivas*, por meio das quais é possível encarar o mundo ao nosso redor (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c). Isso é chamado de *Unidade Triádica*. A mais ampla *Unidade Triádica* que pode ser percebida é a tríade Eu, o Outro e o Mundo (o ‘mundo’ aqui entendido como pano de fundo no qual tanto o ‘eu’ quanto o ‘outro’ se localizam) e apresenta-se como a estrutura básica de um ‘jogo’ que é sempre afetivo – do constante afetar e ser afetado no jogo das interações. As relações são basicamente duais (o ‘eu’ e o ‘outro’), mas elas sempre ocorrem em referência a algo e em um contexto que, queiramos ou não, interfere na relação eu-outro. Aqui se pode ver uma *Unidade Triádica* em ação. Muitas *Unidades Triádicas* podem ser apreendidas no jogo interacional do universo, dependendo da escala e da perspectiva em foco a cada momento.

De acordo com essa abordagem, a psique humana constitui-se também a partir de uma *Unidade Triádica*. Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana asseveram que a psique é constituída de três dimensões básicas integralizadas. Pode-se buscar entender essa estrutura básica da psique a partir da analogia com uma célula biológica, a qual possui um núcleo (paradigmático), um citoplasma (composto de múltiplas organelas que asseguram as funções básicas, como respiração e nutrição) e uma membrana (que dá um “fechamento” à célula, permitindo que ela não se dilua em meio ao tecido). Observa-se que a célula é constituída por uma *Unidade Triádica* essencial (núcleo-citoplasma-membrana).

No caso da psique humana, postulam os autores que a *Unidade Triádica* básica é composta por três dimensões, apoiadas em três processos psíquicos fundamentais: a *Identidade*, o *Self* e a *Resiliência*. Em uma analogia com a célula biológica, a *Identidade* equivale à membrana; o *Self*, ao citoplasma; a *Resiliência*, ao núcleo. A essa estrutura foi dado o nome de *Célula Psíquica*. Esses três processos psíquicos são interligados, inseparáveis e auto complementares (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Explica a *Afetividade Ampliada* que, para que cada organismo individual interaja e se comunique com o ‘outro’ (seja este qualquer outro: pessoa, outros seres vivos, objetos, ideias etc.), ele precisa se referenciar e ser referenciado pelos agentes ou sistemas da realidade, tornando-se um ‘indivíduo’. Por isso, a psique cria uma instância periférica (ou

“membranácea”) de contato com o exterior, que comumente chamamos *Identidade*. Ela é a base da *Dimensão Configurativa*, uma vez que nos configura como seres individuais.

Já nossa subjetividade – ou seja, o que guardamos de nossas experiências, sejam conhecimentos de mundo ou sobre nós mesmos – organiza-se na *Dimensão Recursiva*, apoiada no *Self*. Assim o *self* armazena, organiza e disponibiliza recursos psíquicos, de conhecimento e de ação, “alimentando” a identidade para a ação propriamente dita; similar ao que faz o citoplasma de uma célula. Os conhecimentos e sentimentos que um indivíduo possui sobre si mesmo e aqueles que o guiam em suas ações no mundo são entendidos como *crenças de autorreferência* (ou crenças autorreferenciadas).

Entretanto, como qualquer sistema, nosso *Self* necessita constantemente se atualizar, ampliar-se. É preciso então haver uma instância a partir da qual se possa renovar ou recriar ou criar presentes crenças de autorreferência. Pois se não houver reciclagem ou auto atualização, o sistema, a organicidade do ser (psíquico) não terá plasticidade: seria um agente de único algoritmo de ação/interação. Diante disso, é possível afirmar que a homeostase explica um sistema plástico, em devir constante, ou seja, a plasticidade é sim um pressuposto da existência e da psique, porque está sempre se autoatualizando, reciclando-se em um constante processo de busca de homeostase.

E é sabido que o ser humano é (ou pode ser) de uma altíssima plasticidade (PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 1984 *apud* SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Por isso, o processo nuclear da célula é apoiado na *Resiliência* (Ampliada), formando a *Dimensão Criativa e Ampliadora da Célula Psíquica*:

Segundo as bases epistemológicas da *Afetividade Ampliada*, este campo de revisão da postura psíquica constitui a dimensão nuclear ou “paradigmática”, nomeada pelo sistema teórico de *Resiliência Ampliada*<sup>1</sup>: é a dimensão criativa do “banco de dados do universo”, o qual carrega uma espécie de fractal do todo (ou possibilidade de ampliar a escala de compreensão do mundo, recorrendo ao nível universal), fornecendo caminhos para a apreensão do *sentido* (semântica) do pensamento lógico (sintático), abstrato e, por conseguinte, da busca para alimentação plena da linguagem simbólica. Esta instância, habitualmente, não é explorada nitidamente em nível consciente, mas instintivo e intuitivo: por meio da meta abstração. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69).

Explicam os autores que a resiliência ampliada constitui uma forma de possibilidade de ampliação de si, resistência e adaptação da totalidade do organismo, ou seja, “de criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as ‘vicissitudes’ da realidade,

<sup>1</sup> Os autores optaram por adicionar este termo à Resiliência para procurar denotar que há diferenças, e marcantes, em relação ao conceito comum de resiliência utilizado nas Ciências Humanas.

principalmente aquelas relacionadas ao caos e à entropia” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69).

De uma perspectiva tanto estrutural quanto funcional, temos a *Unidade Triádica* essencial composta por *Identidade-Self-Resiliência*, alicerçando respectivamente as *Dimensões Configurativas, Recursiva e Criativa* de nossa psique. No entanto, conforme dito anteriormente, estamos sempre em interação (com outras pessoas, ou seres, ou coisas, ou ideias, variados tipos de contato com algo exterior a nós). Desse modo,

Como ela é a base para a constituição do *tecido social*, porque administra os indivíduos que formam a coletividade humana, do qual todo indivíduo é dependente, é que optamos por denominar tal coesão de *Célula Psíquica*. Todavia a estrutura do “jogo” interacional ainda não está pronta. Falta, por exemplo, verificar o esquema (meta) que aglutina ou confecciona o *tecido social* que será formado por diversas *Células Psíquicas*. Afinal, a vida do comprometimento em sociedade é, sem dúvida, uma das características marcantes dos seres humanos. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 70).

Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d) explicam, como já citado, que as três dimensões da estrutura psíquica do indivíduo têm de se constituir em uma unidade tridimensional: o indivíduo. Porém, uma quarta dimensão – sendo esta essencialmente interacional – necessita ser acrescentada: a *Alteridade*, a qual permite interações qualitativas com os muitos ‘outros’ como os quais qualquer indivíduo se depara ao longo de sua existência.

Assim, para afetar e ser verdadeiramente afetado por outro ser, cada indivíduo (composto por três dimensões internas), deve desenvolver a *Dimensão Moduladora*, calcada na *Alteridade*. E, cada qual modulando-se a si próprio a partir da interação com o outro, ajuda a compor um tecido social que, tal qual o tecido orgânico, pode agir unificadamente, isto é, coordenadamente, visando o bem comum. Os autores da *Afetividade Ampliada* assim explicam esse fenômeno:

Disso tudo, a questão mais importante a ressaltar nesse momento é que para não decair em relações desarmônicas, conflituosas, dispersantes, é preciso conjugar, a partir de cada indivíduo, as quatro dimensões que lhe são constituintes, ou que lhe dizem respeito: três especificamente suas e outra que também é sua, mas que tem de compartilhar, dualmente, em diálogo, com o outro (e vice-versa). Assim, a união de duas células constitui uma nova (mais complexa) unidade triádica; e quanto mais se anexarem a outros, mais complexo ficará o sistema; mas considerando-se as devidas conexões, sempre em funcionamento triádico: um núcleo comum, porquanto o núcleo de cada ser é um fractal do universo; um novo citoplasma, que será a conjunção, em alteridade, das *Células Psíquicas*; e uma nova membrana, uma nova identidade compartilhada por todos (por exemplo, uma cultura, uma reunião, um

casamento, uma família, uma especialidade etc.). (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 71).

E como tal raciocínio pode ser útil para a compreensão dos processos interacionais que ocorrem na escola e que geram angústias nos professores? É preciso, primeiramente, descrever minimamente como ocorrem certos “afetamentos” no interior da escola.

Nóvoa (1999) explica que, como instituição de ensino, a escola caracteriza-se por estruturas físicas, administrativas e sociais, objetivando sempre os sujeitos que ela comporta e que, segundo Nascimento (2008), são diretores, coordenadores, supervisores escolares, professores, funcionários, alunos, famílias, convidados, comunidade, entre outros que interagem socialmente no âmbito escolar. Nóvoa (1999) enfatiza que são as instalações e os sujeitos que configuram a razão de ser da escola, interagindo constantemente. Complementa Nascimento (2008) que “O indivíduo dentro da escola procurará interagir eficientemente tanto com as mensagens que a escola lhe passa enquanto membro dessa instituição (incluindo interferências sociais e políticas externas à instituição), quanto com as ações e intenções dos outros com quem convive no contexto escolar.” (p. 271).

Mas, por outro lado, Fraiman lembra oportunamente que:

[...] a escola não pode se limitar a ser passadora de informações desarticuladas, nem um ‘hotel instrumental’, no qual os pais deixam seus filhos para receberem alguma informação, serem cuidados e vigiados por algumas horas por dia, para aliviar o fato de estarem se ausentando radicalmente do processo de sua educação. De que a escola não seja um depósito de professores frustrados, cerceados no seu ideal ou em sua realização profissional. (FRAIMAN, 1997, p. 20).

Souza *et al* (2013) relatam em sua pesquisa alguns afetos contraditórios em relação ao ambiente escolar, à sociedade e às políticas públicas, denominando-os de sentimentos bons e ruins. São contraditórios pois às vezes os professores sentem-se aceitos e reconhecidos e, por outras, “sofrem e se frustram ao não receberem retorno de seu trabalho. Ao mesmo tempo em que se mostram esperançosos quanto ao resultado de sua atuação e a um futuro melhor para seus alunos, manifestam também sentimentos de mágoa e ressentimento voltados à coordenação da escola, às políticas públicas e, até mesmo, à sociedade.” (SOUZA *et al*, 2013, p. 535).

Ainda, é importante citar a manifestação de doenças provenientes da precariedade de trabalho no contexto desses profissionais, tendo como consequência doenças mentais, físicas, destacando-se problemas nas cordas vocais, síndrome de *Burnout*, que tornam o trabalho



docente algo embrutecedor e incompatível com uma vida saudável e plena. Borsoi (2012, p. 99), por sua vez, adverte que:

Não há como negar, ainda, que, tal como se dá com a invisibilidade da maioria das atividades dos docentes e das ausências motivadas por doenças, também tem sido pouco perceptível que muitos docentes, em grande medida, estão pondo o compromisso com seus alunos, seus colegas, sua produção científica – enfim, sua instituição – acima de suas necessidades e condições pessoais.

Souza *et al* (2013, p. 5), por meio de entrevistas com professores de escolas públicas e privadas do interior de São Paulo, concluíram que muitas situações são transferidas para o professor assumir e muitas vezes não são suas atribuições. O professor se sente sobrecarregado “e, sendo assim, o sentimento que fica é o de incapacidade para promover resultados positivos por meio de sua ação profissional. Desse modo, sua prática se esvazia de sentidos e provoca desmotivação, descompromisso e, até mesmo, adoecimento”.

São cobranças sobre cobranças. Um trabalho docente que deveria ser voltado para o desenvolvimento do ser humano acaba sendo voltado quase que apenas para o produtivismo, o que impacta em queixas relativas à saúde, sendo predominantes “aquelas de ordem psicoemocional e ou psicossomática.” (BORSOI, 2012, p. 81).

Carlotto (2002 *apud* LIMA; LIMA-FILHO, 2009, p. 76) assevera que “[...] o ensino é uma profissão solitária [...] e Nóvoa (1995) relata que sua possível causa pode ser encontrada na expansão do sistema educacional e na introdução de um modelo racionalista no ensino, que deu uma importância maior ao preparo técnico do docente, gerando uma dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional.

Esta pesquisa também pontou que outro fator causador de angústias nos professores em exercício pode estar nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. As causas dessa situação, segundo Carneiro (2002), podem ter duas formas: as extrínsecas, externas ao indivíduo, mas que o afetam; e intrínsecas, condições do próprio indivíduo. Entre as extrínsecas, estão a situação socioeconômica familiar, a própria fragilidade da educação, que não atende mais as demandas trazidas pelos alunos, a estrutura física da escola e sua estrutura administrativa e pedagógica e ainda a formação dos professores.

As causas denominadas intrínsecas são encontradas, segundo Carneiro (2002, p. 6), na “[...] explicação para o fracasso/sucesso das crianças em função de uma ou outra variável cognitiva, como exemplo a seriação ou inclusão de classes, sem levarem em conta a totalidade do processo”. Alves, Machado, Gastaud e Nunes *et al* (2013) ressaltam que algumas



singularidades recebem o nome de fracasso escolar, mas consideram a expressão inadequada para determinar a ausência do desempenho que se espera do aluno.

Há uma dificuldade nas escolas inseridas em territórios chamados de vulneráveis para desenvolver projetos e estratégias e inseri-las adequadamente, gerando um fosso entre elas e as demais escolas, fato que contribui para criar desigualdades de várias espécies. Érnica e Batista (2012 *apud* VÓVIO, RIBEIRO, NOVAES, BRAVO, 2016, p. 4), ressaltam que “tais desigualdades, condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial da população, correlacionam-se à qualidade das oportunidades educativas ofertadas pela escola [...], as quais tendem a ser mais limitadas”.

Muitas dessas crianças são, cada vez mais, segundo Souza *et al* (2013), encaminhadas a especialistas por problemas de dificuldades de aprendizagem. Muitos casos são considerados questões neurológicas, mas na grande maioria os aspectos que impedem a criança de evoluir em sua aprendizagem, seja na alfabetização, na leitura, na escrita, no raciocínio lógico, na matemática, são de ordem emocional-afetiva, por ausência da família e outras situações por ela enfrentadas. “O termo medicalização está relacionado ao processo de transformar as questões que não são médicas, mas que são eminentemente de caráter social e, também, cultural e político, em questões médicas; uma tentativa de encontrar nos discursos produzidos pelo campo da medicina as causas e soluções para os problemas dessa natureza (COLLARES; MOYSÉS, 1994 *apud* CHRISTOFARI, 2014, p. 18).

As situações relatadas constituem sempre questões delicadas. Para lidar com elas, na escola, seria necessário desenvolver “uma instância psíquica essencial que é a *dimensão moduladora*, que se caracteriza pela *Alteridade*: a ‘engrenagem’ de coordenação, modulação das interações dos elementos que compõem a realidade”, como ressaltam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, p. 70).

A partir dela, a estrutura psíquica afeta e é afetada pelos fenômenos da realidade (no caso da equação apresentada, os afetamentos que podem causar dificuldades na aprendizagem das crianças); por isso tem a chance de conferir e alterar (modular, regular) os modos de ampliação, manutenção e representação de si.

Trata-se da dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam: sempre de forma dual (dois de cada vez) e tendo como atrator (meta objetivação) a busca da homeostase. Portanto, por meio desta “endentação”, as células podem alcançar o equilíbrio no movimento existencial, o entendimento mútuo: se souberem, é claro, se coordenar rumo a homeostase, ou seja, realizar ajustes e acordos na transmissão e na recepção dos

dados constituinte dos envolvidos. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 70).

Nesse sentido, a *Alteridade* tem a função de sintonizar, permitindo que cada um se coloque no lugar do outro (empatia) e vice-versa, “cada qual aprendendo e modulando um ao outro e aos modos de ser (suas crenças de referência de si e do mundo). Quando a função da quarta dimensão psíquica se completa, abre-se espaço para uma quinta dimensão, a *Dimensão da Homeostase* ou *Linguagem Plena*, ou ainda, *Translação Comunicativa* do *Eu* (sensível e pensante em comprometimento com o encadeamento sistemático da realidade.” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, pp. 70-71). Em outras palavras, o investimento gradativo na *Unidade Triádica da Célula Psíquica* dos indivíduos, complementado pelo exercício constante da quarta e da quinta dimensões, essencialmente interacionais, seria um possível caminho para se pensar nos aspectos além da equação que tem como núcleo “crianças com dificuldades”.

Observa-se que a interação face a face vem sendo minada também pela comunicação virtual. Salientam Marçal, Mello e Corrêa (2012, p. 256) que:

Na cultura da virtualidade real, substituímos a interação face a face pela interface dos computadores, uma nova superfície que anula a separação clássica de posição, de instante ou de objeto, e também a tradicional divisão do espaço em dimensões físicas, em benefício de uma configuração instantânea, ou quase, em que o observador e o observado são bruscamente confundidos e ligados.

Rebolo e Bueno (2014) reforçam que a construção do bem-estar no trabalho dos professores também está vinculada aos resultados positivos que eles produzem, sendo recompensados por isso: “que tenha sentido e seja reconhecido como útil e importante no âmbito da própria profissão e da sociedade como um todo. É isto que proporciona ao professor a possibilidade de aprovar a si mesmo e aprovar a ação realizada”, reportam Rebolo e Bueno (2014, p. 329).

Nascimento e Simões (2011, p. 587) descrevem que “dentre os diversos tipos de conflito, os interpessoais são os que mais alteram a dinâmica do ambiente de trabalho”, pois geram sentimentos que causam instabilidade, desconforto, falta de cooperação e de confiança, tensão entre indivíduos ou grupos.

A literatura pesquisada (GARCÍA, 2010; NASCIMENTO e SIMÕES, 2011; ELIAS, 2013) também revela um cenário de caos na educação, que contribui efetivamente para que as relações no ambiente escolar estejam também fora da ordem, de acordo com Sant'Ana-Loos

(2013). Nesse sentido, a Alteridade também constitui um caminho para harmonizar essas relações.

A questão da autovalorização e da desvalorização do professor em exercício, seja pela questão da jornada de trabalho quanto pelas políticas de valorização existentes é outra questão que sobressaiu quando da realização da pesquisa e por esse motivo será analisada neste estudo.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB) no reexame do Parecer n. 9/2012 (BRASIL, 2012) salientam que o professor é o elemento mais importante do processo educativo. Porém, não é o que se delinea, pois um aspecto importante no que se refere à desvalorização dos professores tem relação com a jornada de trabalho, especialmente professores que atuam em escolas públicas, como salienta Ribeiro (2014), sinalizando que se faz urgente uma política de valorização docente e da qualidade na educação. A autora reflete em sua pesquisa sobre os problemas detectados em termos de organização, quantidade e qualidade de horas trabalhadas, excesso de alunos em sala de aula, condições precárias de trabalho. No caso dos professores que trabalham no formato temporário a situação é ainda pior, sendo que esse profissional enfrenta também limitações em alguns direitos trabalhistas.

No que se refere ao excesso de alunos em sala, Ribeiro (2014, p. 98) assinala que além da diversidade social, cultural e econômica, somada às condições da escola, há muitos alunos “que trazem consigo para as salas de aula os mais variados problemas no que tange ao seu desenvolvimento cognitivo, intelectual afetivo e emocional”.

A situação descrita será analisada tendo como base o princípio da *Alteridade* – ou seja, o processo psíquico interacional por excelência que sustenta a dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, “cicatrizam” o relevo de suas identidades perante a realidade, confirmando seus recursos (crenças) e criações de si. A *Dimensão Moduladora*, apoiada na *Alteridade*, “É uma quarta dimensão destinada a permitir que as três primeiras constantemente se atualizem e se (re)afirmem: sempre buscando o equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 71).

A equação combina com a quantidade de caos ou entropia de um sistema que é grande ou, se não o era antes, aumenta consideravelmente. Conforme Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, pp. 65-66):

[...] o caos (ou entropia) leva os sistemas a se comportarem de maneira imprevisível ou incerta. Também se afirma que os sistemas complexos tendem a se tornar

caóticos ou entrópicos. Porém, isso pode ser visto apenas como uma questão de escala. Pois, na interação com a realidade mais ampla ou até mesmo mais restrita, eles podem fazer trocas que os (re)equilibram, rumando à homeostase. Nessa mesma linha, defendemos a ideia de que a nossa estrutura psíquica segue (ou deve seguir, se bem desenvolvida) exatamente essa mesma perspectiva.

Se os sistemas complexos, como é o caso da humanidade, puderem alcançar um nível aceitável de equilíbrio (homeostase, harmonia), e por que não dizer felicidade, então conseguirão controlar melhor suas ações – as quais dependem principalmente de como efetivam suas interações.

Neste sentido, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* expressa a tese de que o ser humano – que pode ser visto sob a perspectiva de sua psique, por conta de esta administrar suas ações/interações – apesar de ser um sistema altamente complexo, tanto na esfera individual quanto coletiva, pode alcançar tal equilíbrio ao se compreender melhor como se desenvolver. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, pp. 65-66).

Somente assim se poderá, a partir da resiliência e do exercício da *Alteridade*, enfrentar os desafios do cotidiano escolar em meio às turbulências do cenário político educacional, jornada ampliada de trabalho e outros fatores que causam desencanto do profissional professor na tentativa da busca da *homeostase* e harmonia na constituição de uma identidade profissional digna de seu exercício.

Por fim, elegeu-se a fragmentação dos saberes como sendo também uma questão causadora de angústias, principalmente pela denominada coisificação do ensino. Tardif e Raymond (2000, p. 212) apontam algumas fontes geradoras: “Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultural, pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.)”.

A relação do trabalho com a educação, do lugar do trabalho na escola, especialmente em classes do ensino médio regulares como mais fortemente em escolas de nível médio profissionalizantes, como por exemplo os Institutos Federais de Educação, tem contribuído para a fragmentação dos saberes. Esse modelo de educação voltada para o trabalho foi se expandindo ao longo do tempo e da história também para a educação superior. Ainda denominada ‘coisificação’ do ensino é o processo educacional voltado para o trabalho, considerando o sentido produtivo, não dando significância ao desenvolvimento humano do sujeito em sua totalidade.

Para resolver a questão do domínio, é ofertada ao trabalhador e a sua prole uma educação que não extrapole o conhecimento técnico e a aquisição somente das habilidades suficientes ao sistema de produção, assim sendo, os conhecimentos acumulados historicamente, e a oportunidade de compreensão dos processos são negados. (NASCIMENTO; SILVA; GRACINO, 2016, p. 10).

Viola (2015) ressalta que há necessidade de um ensino fazer sentido, pensar o saber como articulação significativa, abrindo espaço para a articulação entre lógica, cultura e estilo. A vivência é considerada como um saber que, na interlocução com os outros, produz conhecimento. Isso vai muito além de aprender os conteúdos programáticos das chamadas grades curriculares, matrizes de habilidades e competências que as crianças devem ter para avançar para o ano seguinte, que estão fragmentando ainda mais a verdadeira essência de se trabalhar o desenvolvimento humano das pessoas.

Vergueiro (2009, p. 206), citando Jung e Byington, assinala que “o conhecimento deve estar a serviço da realização do ser. Do contrário, nada vale”. Nesse sentido, afirma que adquirir conhecimento é ser capaz de aplicar qualquer conteúdo a todas as dimensões do *Self*, não exclusivamente à dimensão racional.

Volta-se aqui a repensar a alteridade: urge que as gerações atuais percebam que estão adoecendo por falta de vínculos afetivos, dentre tantos outros aspectos que estão tornando a sociedade cada vez mais desumanizada. Realizar escolhas conscientes e de se constituir na relação com o outro, revela um aspecto que está na existência de todo ser vivo e que é uma questão de sobrevivência (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

Byington (1996, p. 279) ressalta que: “O Arquétipo da Alteridade propicia o máximo de produtividade do processo de elaboração simbólica. Ele assim o faz através da interação dialética quaternária do Eu e do Outro, interação esta desempenhada não só em função da circunstância em si, mas sempre também ligada à totalidade do processo” (*apud* VERGUEIRO, 2009, p. 208).

Parece difícil resolver essa equação, mas há um caminho e as coisas têm que se equacionar, sincronizarem, além do olhar micro, pois é necessário observá-lo de uma perspectiva de sobrevoos para buscar entender o macro (perceber o mundo). Essa é a metodologia da Unidade Triádica. Existem vários mundos na escola que precisam ser vistos como um único mundo para que se sintonizem. Um motivo comum é o que une as partes. Entretanto, as relações que se estabelecem por meio das interações precisam minimamente estar sincronizadas, em homeostase, em equilíbrio, para que se tenha clareza na resolução dos problemas.

Segundo Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, pp. 67-68), a *Afetividade Ampliada* promulga que, no sentido de buscar “dominar” a entropia ou a “dificuldade de ser do homem”, se faz necessário deixar aflorar o controle intencional de um determinado grupo a uma certa interação, proporcionada pela plenificação da linguagem (SANT’ANA-LOOS; CEBULSKI, 2010). As interações são a base de toda a realidade; e todo o conjunto de interações da realidade faz um sentido único, monista. Por isso, compreender a *estrutura* do ‘jogo’ dual das interações e a funcionalidade dos agentes que a compõem se torna imprescindível: para que a *dualidade* não se transforme em *dualismos* e, irrevogavelmente, em desarticulações, cisões, radicalismos, inviabilizando o equilíbrio e a estabilidade mínima necessária a manutenção da vida.

Por isso, a noção de interação pode afiançar e funcionar como a base para possibilidades de revisão de noções e conceitos que podem estar comprometendo o devido desvelamento, a construção do conhecimento, acerca da realidade.

Compreendendo o que vem *aquém* e o que vai *além* dos recortes científicos restritos e restritivos em seu alcance (escalas, perspectivas e influências) de existencialidade (das coisas ao mundo e do mundo às coisas – o “afetar e ser afetado”), podemos, quem sabe, dirimir os enviesamentos e distorções que, às vezes, mesmo sem querer, acabamos por incidir na produção científica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Para tanto, o STAA pode ser uma boa opção de referência quando da busca de um código, de um modelo científico universal. A intenção desse substrato de conhecimento é encontrar a sincronia das instâncias do método, das metodologias e de um meta-método – o que, por definição, poderá abarcar e circunscrever mais adequadamente o entendimento dos objetos investigativos. Tal sincronia, que seria um código ou modelo verdadeiramente neutro para a operacionalização da ciência, poderá fornecer mensurações mais precisas – ou, pelo menos, liberada de tantos ruídos, distorções e enviesamentos. Assim, como explicam seus autores, poder-se-ia almejar o discernimento ampliado, quem sabe pleno e integral, do desenvolvimento das estruturas e das condições dos funcionamentos das coisas, fenômenos e implicações que o conhecimento busca vir a alcançar (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O intento básico do STAA é reunir argumentos e proposições coerentes e legítimas para alertar a comunidade científica da necessidade de se libertar da arbitrariedade, ou seja, da *filodoxia* na construção do conhecimento. Conforme explica Sant’Ana-Loos (2013), quando assumimos que certa realidade ou seus constituintes e fenômenos envolvidos são bons ou

maus, certos ou errados, verdadeiros ou falsos, normais ou patológicos etc. *per se*, ou seja, por natureza ou caráter, dificilmente não estaremos praticando a arbitrariedade, com tal postura dualista. Fazemos isso ao escolher a condução da construção do conhecimento por gosto particular ou subjetivo, o que se configura a filodoxia.

Acaba-se, portanto, optando por modelos pré-constituídos sem exercer uma reflexão apurada sobre as implicações de assumi-lo em um contexto que exige o seguir adiante, buscando novas constituições de entendimento; e não uma pura e simples reprodução do pré-estabelecido, de métodos e metodologias, e mesmo de noções e conceitos. Isso, por definição, não deveria ser considerado “fazer ciência” (SANT’ANA-LOOS, 2016).

## 2 A NOÇÃO DE UNIDADE TRIÁDICA: A CÉLULA PSÍQUICA E OS EIXOS DE ANÁLISE DE ACORDO COM O MÉTODO *AFFECTFULNESS*<sup>2</sup>

Uma das noções que o STAA oferece como instrumento para se evitar tal estado de coisas na busca do conhecimento é a ideia de *Unidade Triádica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013). Apesar de intuitiva, essa noção é tão facilmente incompreendida por conta de não se aplicar a ela sua própria lógica, qual seja: ela é integração (interação), equilíbrio (conexão) e coesão (entrelaçamento) da relação entre o transcendente – a *unidade*, a universalidade – e o imanente – o *triádico*, a cifra de dimensões básicas da circunscrição material. Se não se compreender que *um pode ser três* – como em uma equação matemática, na qual os termos não são os mesmos mas são equivalentes e o equacionamento pode ser visto como uma unidade conceitual –, e, ao mesmo tempo, que há uma relação íntima, ditada por uma dinamicidade que percorre toda a realidade, entre a universalidade da realidade (cosmos) e a diversidade circunscrita de algo (nominalidade), prontamente perde-se o fio da meada do justo entendimento do que é e como funciona a realidade. Recai-se, assim, em arbitrariedades e constrói-se comumente conhecimentos apenas por opiniões; que, tantas vezes, acabam por não serem confirmadas pela realidade das coisas, incidindo em filodoxia (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

<sup>2</sup> Agradecemos a valiosa contribuição dada pelo Prof. Dr. René Sant’Ana-Loos na composição deste capítulo. O Professor René é um dos autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) e, como profundo conhecedor do assunto, generosamente compartilhou ideias originais, muitas delas ainda no prelo, que enriqueceram substancialmente e proporcionaram legitimidade à proposta apresentada neste estudo.



A *Célula Psíquica* é, de acordo com o STAA, uma tripla *Unidade Triádica*, ou uma ‘*Unidade Triádica de Unidades Triádicas*’ (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). A primeira Unidade Triádica em questão é o *Sujeito Cognoscente* (o sujeito que *conhece* ou que busca conhecer), composta das dimensões *Self*, *Identidade* e *Resiliência*. Explicam os autores do STAA que a *Resiliência* aqui aludida remete a uma versão *fractal*, isto é, enquanto “estrutura”, moldada na natureza, da *sensibilidade* humana capaz de apreender as possibilidades da realidade – a entropia, enquanto o escopo (infinito) de possibilidades disponíveis na expansão *de*, *em* e *para* o universo. A segunda *Unidade Triádica* psíquica é o *Dasein*, a relação do *Sujeito Cognoscente* com a realidade, o mundo. Tal *Unidade Triádica* é circunspecta pelo *Sujeito Cognoscente* (a primeira *Unidade Triádica* psicológica) em suas possibilidades *interacionais*, as quais performam-se na dualidade (princípio básico da interação): em um nível simbólico (reificado) e outro concreto (significado). Essas condições interacionais (relações existenciais) são, por conseguinte, executadas pelas extensões da *Resiliência* (em sua versão Ampliada – *fullness*; ou seja, como representação monista (íntegra) de todas as possibilidades existenciais do mundo – a entropia), as quais dão performance ao aparato simbólico (sistema *háptico interno* ou abstração), bem como pelas faculdades da *Alteridade*, as quais dão conta das relações concretas com o mundo (interações externas ou sistema *háptico externo*) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Já a terceira *Unidade Triádica* da *Célula Psíquica* é convencionada pelo STAA como sendo o *Verdadeiro Eu*, ou a “Linguagem Plena”, que seria o mesmo que o “Universo Acontecendo” ou “Nós, Universo Acontecendo” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Esta Unidade Triádica que “fecha” a *Célula Psíquica*, é circunscrita pelas instâncias do *Sujeito Cognoscente*, do *Dasein* e do cosmos ou *Logos* (o ‘Universo como um Todo’, do qual todos, fractalmente, fazemos parte; a inteligência cósmica onipresente. O *Logos*, conforme denominava o filósofo Heráclito, pode ser entendido pela denominação *Resiliência Processual*, porque comporta o sentido de plasticidade que todas as coisas contêm e precisam ser, para possibilitarem o desenvolvimento, a adaptação e a evolução. Esse Cosmos ou *Logos* é o sentido monista que deve ser perseguido, conforme o STAA – em consonância com outros grandes pensadores da história intelectual humana; como, por exemplo, Parmênides e Spinoza, assim como Vygotsky, no campo da Psicologia – pela inteligência humana (nosso sentido *sapiens*). É a noção que inspira e instiga, por exemplo, a busca de uma *Teoria de Tudo* na área da Física.



A ideia básica é a de que o bom desenvolvimento, logo o *bom funcionamento* da *Célula Psíquica* só é alcançado com a *sincronometria* das várias perspectivas, escalas e influências que perfazem esse sistema, que almeja ser unificador, do entendimento da psique humana. A *sincronometria* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo) é a *cota desejável* que “harmoniza” a lógica da existencialidade (a psicologia, em seu sentido genético, original). Já essa ‘cota desejável’ é a adequada disposição e inclusão das extensões (*aquém* e *além*) que sempre compõem todas as coisas que existem, devendo sempre ser dispostas triadicamente – tanto em qualidade, no tempo; quanto em quantidade, no espaço; bem como de disponibilidade (de transformação e transmutação) na *performance* existencial (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

É provável, como advertem os autores do STAA, que o tão frequente ataque às emoções, à afetividade, historicamente constituído praticamente desde a origem da civilização, é advindo do não entendimento de que o erguimento da redoma civilizatória tem “efeitos colaterais” que precisam ser constantemente tratados. É preciso ser entendido, de uma vez por todas, que *as emoções são as faculdades mais básicas e primordiais que todos os seres vivos possuem*; assim sendo, elas nunca serão (ou estarão) defasadas evolutivamente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). A faculdade da emocionalidade humana é fundamental; é uma função existencial imprescindível e logicamente assentada às demandas da natureza e do universo: o “*afetar e ser afetado*” e a *busca de homeostase*. As emoções, a afetividade como um todo, são as interações constituindo sistemas (“relacionamentos”) dentro desta lógica primordial.

Apesar dessas dificuldades oriundas da intelectualidade massivamente cognitivista, Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana seguem definindo que a *Unidade Triádica* é a integração (*interação*), equilíbrio (*conexão*) e coesão (*entrelaçamento*) da relação entre o transcendente – a *unidade*, a universalidade – e o imanente – o *triádico*, a cifra de dimensões básicas da circunscrição material, como, por exemplo, a largura, o comprimento e a profundidade na espacialidade. Se não se compreender que *um se faz por, com e em três* e, ao mesmo tempo, que há uma relação íntima, ditada por uma dinamicidade que percorre toda a realidade, entre a universalidade da realidade (cosmos) e a diversidade circunscrita de algo (nominalidade), prontamente perde-se o fio da meada do justo entendimento do que é, por que é e como verdadeiramente se dinamiza a realidade. É como em uma equação matemática, na qual os membros não são os mesmos (pois estão expressos com outros termos), mas são equivalentes, e assim o *equacionamento* pode ser visto como uma unidade conceitual. O

STAA argumenta que, se não se considerar essa *meta-conceituação* da realidade das coisas, recai-se, de uma forma ou de outra, em arbitrariedades e enviesamentos que comprometem a apreensão dos fenômenos.

Os autores do STAA explicam que, a despeito da dificuldade que as pessoas possam ter acerca desse entendimento, em nível de apreensão da **noção** de algo não se pode abdicar da relação entre o que é *transcendente* e o que é *imanente* (este último sempre considerado em três instâncias dimensionais, isto é, em *Unidade Triádica*). Por exemplo, a noção (transcendente) de espaço se perfaz (imanentemente) em três dimensões (largura, profundidade e altura). O espaço é o lugar (a própria realidade) onde todas as coisas se formam e acontecem, por isso podemos assumir que nada pode estar na realidade física sem estar circunscrita em (nessas) três dimensões. E que tudo o que existe é, de uma forma ou de outra, também espaço para outras coisas existirem, em um processo *infinito em todas as direções*. Tal intuição nos leva a aludir que *qualquer coisa que existe deve ser observada triadicamente*. Qualquer coisa posta no mundo é um universo existencial (espaço) que precisa se circunscrever (perfazer-se) em três dimensões; ou seja, essa “coisa” se aporta em três instâncias que a afetam, e se promove como três dimensões que afetam a realidade, servindo de base para novas possibilidades existenciais.

Como se busca explicar nesta seção de fundamentação teórica, defende o STAA que se as relações constituintes da realidade não forem bem observadas, não se pode obter a justa compreensão de qualquer noção genuinamente objetivada.

Nesse cenário, quando se enfoca a transcendência, a cognição não consegue ter acesso à imanência. E vice-versa. E quando se observa isoladamente a imanência, ainda há a tendência, que é a mais recorrente dentro do paradigma atual científico de *privilégio ao empírico* (investigação do imanente) em *detrimento do teórico* (reflexão transcendente), de se proliferar a **complexificação** do entendimento, por conta de se pulverizar demasiadamente a realidade. Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana denominam *complexificação* a ampliação da realidade de forma redundante, sem a percepção de que essa repetitividade nada mais é do que a proliferação de soluções que não resolvem os problemas de onde remontam, e que, por isso, essas “soluções” nada mais fazem do que se tornarem novos problemas e, assim, incharem a realidade e as preocupações.

Tal fragmentação e inflacionamento (complexificação) da percepção humana decorre do fato de que as três instâncias dimensionais constituintes da imanência – que se expandem fractalmente, reproduzindo a si mesmas em espaços que diversificam a lógica *Triádica*

infinitamente em todas as direções –, quando separadas e vistas unidirecionalmente, formam uma conjuntura que não permite que as coisas possam ser apreendidas e circunscritas sob a mesma lógica de universalidade. Ou seja, sem uma postura *Triádica*, conforme o STAA, não há verdadeiramente objetividade científica, nem sequer a possibilidade do conhecimento unificado, bem como do diálogo sincero e honesto nas relações humanas. Logo, toda a investigação científica – que é a reprodução (representação) de espaços sob e sobre espaços, ou coisas sob e sobre coisas, ou fenômenos sob e sobre fenômenos – sem um entrelaçamento *Triádico* infinitamente disposto em todas as direções, torna-se a proliferação de pontos isolados de conceitos e práticas. Tais pontos conceituais ou de prática, por não haver uma lógica que os reintegrem em um equilíbrio coeso – isto é, que passe do entrelaçamento às interações e destas às conexões, constituindo um circuito de existencialidade –, formam um amontoado de vieses teóricos que não se unificam em uma mesma perspectiva de universo, ou seja, uma realidade monista (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

A noção de *Unidade Triádica* percorre também as relações da linguagem, mais denotadamente a relação entre *semântica* e *sintaxe*, respectivamente a transcendência e a imanência do simbólico: das ideias e suas possibilidades de transposição à verbalização (práticas, ações) da existencialidade, integrando sujeito e predicado, quantidade e qualidade. A partir disso, fica claro que a Unidade Triádica possui plasticidade formal, deslocando-se *semioticamente*, de acordo com as necessidades contextuais. Assim, o entendimento da *semiótica* da Unidade Triádica se torna fundamental para a apreensão de como, a partir da interação, e da diversidade de significações que os movimentos existenciais podem assumir, é possível haver conectividade e entrelaçamento entre as coisas, os fenômenos e as influências dos mesmos sobre si e outrem (PAULS, 2017). Assumir essa postura é, como afirmam os autores do STAA, dominar a plausibilidade da plasticidade e da diversidade, sem perder de vista a sensação e a percepção de que a realidade é coesa, equilibrada e integralizada em si (portanto, monista) – princípio primeiro defendido pelo STAA.

O segundo princípio defendido pelo STAA diz respeito ao *zelo* (cuidado preocupação) na apreensão investigativa da realidade. O zelo trata da afeição intensa, o apego e a dedicação que devem ser dispensados ao objeto de pesquisa; pois o que se (re)colher desse elemento de interesse científico será a base com a qual se erigirão as formas e os conteúdos da vida humana. Nesse sentido, o objeto em questão deve ser observado enquanto contato (*sentido*); investigado ou apreendido a partir de uma impressão ou intuição (*percebido*); e pensado com

a intenção, contextualização e certeza de pertença ao todo (*abstraido, significado, simbolizado*) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Torna-se impreterível o entendimento de como funcionam os lugares onde são concebidos, construídos e a partir dos quais emergem tais desejos, reivindicações e contornos de existencialidade – a psique humana; ou seja, na prática, o *Sujeito Cognoscente*. Prontamente, então, o Método *Affectfullness* aponta a indiscutível obrigação de se ter em conta, no entendimento científico, os meandros do funcionamento da mente humana; o quanto esses estão influenciando adequadamente (ou não) as conclusões que se tomam como verdades – e mesmo que atualmente não sejam assumidas explicitamente como ‘verdades’, as mesmas são tomadas como diretivas de ação para diagnósticos e intervenções, afetando diretamente a vida das pessoas).

O terceiro e último princípio do Método *Affectfullness* a ser aqui apresentado promulga a ideia de que o *propósito* maior da investigação científica, tanto teórica quanto empírica, é a busca da construção de uma linguagem única (ou *unificadora*) *de, com e para* a compreensão da realidade. Tal fundamento denota que a arbitrariedade é, basicamente, a antítese da possibilidade da edificação de tal perspectiva monista da linguagem: enquanto *logos*, como enquadramento íntegro da realidade. A desejada linguagem unificadora que, igualmente, unificar-nos-ia em propósitos comuns de paz, bem e alegria, somente pode ser alcançada com a localização de um sentido comum do funcionamento de todos nós, do espírito que nos povoa enquanto *sapiens*, de nossa psique (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

A seguir serão sucintamente explicadas cada uma das dimensões da Célula Psíquica, na composição proposta pelos autores do STAA e, adicionalmente, como as referidas dimensões podem se tornar eixos de análise em um estudo, no sentido de ajudarem a organizar as informações coletadas na pesquisa empírica e lhes atribuir maior sentido.

#### (1) *Self*

A primeira dimensão a ser observada na *Célula Psíquica*, e que servirá como um dos eixos de análise dos dados empíricos desta pesquisa, é o *Self*. Ele corresponde, utilizando-se da analogia com uma célula biológica, ao ‘citoplasma’; nesse sentido, possui a função de manutenção e nutrição da cognição e da afetividade. Ou seja, caracteriza-se por armazenar e fornecer recursos psicológicos ao indivíduo e, por isso, representa a *Dimensão Recursiva*. É uma dimensão que se estabelece para “lidar com” (*coping*) as demandas da realidade que a

psique (unidade funcional dos processos mentais) tem como responsabilidade perante o organismo integral (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Desse modo, é possível dizer que “o *Self* está no nível subjetivo e envolve o conjunto de crenças autorreferenciadas (tudo o que acreditamos, tendo como referência nós mesmos) – autoconceito, autoestima e autoconfiança (ou crenças de controle)” (LOOS; CASSEMIRO, 2010, p. 70). Além disso, abarca as crenças que possuímos em relação ao mundo e que servem, a cada um de nós, como referência e orientação em nossas decisões e trajetórias existenciais.

De acordo com os pressupostos do STAA, o *Self* é o fundamento do “projeto” evolutivo recursivo do ser humano (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, 2013d), no qual estão sua individualidade, bem como os recursos que fazem cada ser se movimentar no mundo, os quais são construídos ao longo da vida. Estes recursos conglomeram o conhecimento de mundo (na maior parte, de origem sociogenética) e as crenças que o sujeito constrói sobre si. Assim, emerge boa parte de sua individualidade, que se completará e se expressará na configuração da *Identidade*.

Pode-se inferir que o *Self* é uma espécie de “reservatório” que guarda as noções de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele e o instrumentaliza perante a realidade do mundo em que está circunscrito (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Nisso se incluem os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituídos e ajustados continuamente. Ao que se aliam, igualmente, todas as referências sobre a realidade que orientam o indivíduo; principalmente aquelas sobre o valor da instrumentalização e dos valores sociais de seu *Zeitgeist* (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Ou seja, além do autoconceito, também estão compreendidos os conceitos externos (acerca do mundo) que servem como referência e auto orientação, e que foram aferidos em interação com as diversas escalas, perspectivas e influências que o cercam (LOOS-SANT'ANA; LOOS-SANT'ANA, 2014). O *Self* consiste na imagem que o sujeito tem sobre si e dele na relação com o mundo que o rodeia (nos âmbitos corpóreo, mental, cognitivo, emocional e social); sendo ela estruturada às experiências prévias, à noção do presente e à perspectiva do futuro. Deste modo, aspectos do *Self*, tornados conscientes, expressam-se na e por meio da *Identidade* – pelo fato de esta dimensão ‘configurar’, oferecer uma forma externa ao que se organiza internamente. O *Self* é o resultado das interações com o meio e, ao mesmo

tempo, motor das ações, dos comportamentos e das interações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Portanto, de acordo com sentido ampliado, característico do STAA, o *Self* é a própria recursividade da psique que constitui o Sujeito Cognoscente, pois essa dimensão encaminha as tomadas de decisões. E, sempre que necessário, autorreconstrói-se, tornando a psique humana “recurso de si mesma”, especialmente quando se associa à dimensão da *Resiliência* (em modo *Fractal*). Isso porque, ao se associar com esta dimensão, obtém acesso às possibilidades (existenciais) do universo, o que habilita a psique à plasticidade; ou seja, à capacidade e habilidade de se (re)equilibrar, (re)estabelecer-se e (re)solidificar-se homeostaticamente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Assim, em uma perspectiva de desenvolvimento adequado da psique (ou *Célula Psíquica*), o indivíduo, em sua ação e tomadas de decisões no mundo (*Dasein*), torna-se capaz de “pular” etapas para agir mais rápida e precisamente na realidade, como base em um processo (recursivo) de “idas e vindas”, de retroalimentação. Isso é possível porque, neste caso, as crenças (recursos) já estão bem “incorporadas”; a despeito de, todas as vezes em que são utilizadas de modo “saudável”, modificarem-se em releituras e atualizações (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

#### Dimensão Recursiva: Eixo Ontogenético e Subjetividade

De acordo com os autores do STAA, a *função* de um eixo de análise é estabelecer uma referência a partir da qual se efetua (ou se pode efetuar) um movimento “rotacional” que circunscreve e apreende a ideia fulcral (o ponto mais importante) que sustenta e apoia conclusões pertinentes (soluções e encaminhamentos) acerca de uma investigação guiada por uma dada problemática (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Já foi evidenciado que o ponto de apoio deste trabalho é a noção monista, promovida pelo STAA, de que nenhum conhecimento deixa de ser arbitrário se não permear e for permeado pela totalidade da realidade, do mundo. Assim, o monismo aplicado ao empirismo científico (e vice-versa), com a intenção de uma imparcialidade no saber, necessita pragmaticamente de um elemento (ou princípio) que articule em torno de si, em movimento de “rotação”, todas as partes da realidade estruturada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

A *Célula Psíquica* é, como um todo, o organizador das análises deste trabalho. Porém, apenas terá sentido de conclusão das ideias aqui defendidas se as partes desse bloco maior, da configuração psíquica defendida pelo STAA, “sustentarem-se” pelo mesmo princípio – no



caso, de saudabilidade e integralidade como guia do desenvolvimento psicológico e orgânico – como explicam os autores da referida teoria. Por isso, cada um dos itens (dimensões) componentes da Célula Psíquica pode ser concebido individualmente, porém só (e somente só) se a análise em questão “resistir” ao sentido da integralidade das interações possíveis do sistema psíquico articulado; com a intenção de se circunscrever a realidade (psicológica) em pauta como uma realidade de organicidade única, monista (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O *Self*, assim, configura-se como a dimensão recursiva porque funciona como um receptáculo que armazena e organiza os expedientes que servem de combustível, logo alimentam toda a estrutura da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo) – como o faz, em uma célula biológica, o citoplasma. De acordo com o que ali se armazena, a lógica da psique assume uma condição singular, dificilmente igualável por outra Célula Psíquica, ou seja, por outro indivíduo. Isso significa que a configuração de recursos assumida pelo *Self* estabelece uma forma de existencialidade que apreende uma visão de mundo igualmente singular; ou seja, *subjetiva*, pois, conforme uma consciência assim se constrói, algo novo e particular emerge (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Isso poderia ser um problema se a unidade psicológica humana se resumisse somente ao *Self* (ou seu correlato, por vezes denominado diferentemente). Se assim fosse (o *Self* representar toda a psique), seria impossível localizar o denominador comum do que nos faz humanos como um todo, como espécie (filogeneticamente), como esclarecem Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana. Evidentemente, tal dificuldade tem existido – a de localizarmos o elo comum humano; haja vista a difícil questão das raças, da violência oriunda da intolerância e preconceitos que são suscitados nas relações humanas, como exemplificado pelos autores do STAA. Essa tribulação se deve à não localização, até então, da célula psicológica humana, bem como da falta de coordenação e unicidade entre as várias tendências teóricas na Psicologia (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a).

No procedimento apontado pelo Método *Affectfullness* (método criado pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – STAA), então, para que o uso da noção de *Self* na análise psicológica não provoque tal disfunção, é preciso *conectá-lo*, fazê-lo interagir com as dimensões adjacentes, conforme a lógica psíquica discernida pelo STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013d). Nessa perspectiva, o *Self* enreda-se com a *Identidade (Dimensão Configurativa)* e também com a *Resiliência* (em uma concepção renovada, considerada pelo STAA como a *Dimensão*

*Criativa* ou de plasticidade), no modo *Fractal* (recuperação das possibilidades existenciais que o universo oferece e abona), acrescentam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013).

E, por meio desse entroncamento, dessa confluência “háptica”, entre as dimensões psíquicas, pode-se, segundo o STAA, ter acesso às condições existenciais tanto do indivíduo, em particular, quanto do *modus vivendi* absorvido de seu nicho no espaço e no tempo, socialmente e em *Zeitgeist* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O *Self* provoca simultaneamente as demandas dos âmbitos da individualidade e da coletividade humanas, justamente por promover (recursivamente) a subjetividade. Continuam explicando os autores que isso acontece porque é do e no próprio ambiente gregário que o indivíduo adquire os meios de *desenvolvimento* (âmbito particular), ou seja, o *amparo* (âmbito interacional) e o *(re)estabelecimento* (âmbito de instituir-se, especializar-se perante a escala sociogenética) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Desse modo, apesar de o *Self* – por conta de confluir a subjetividade e a escala ontogenética a partir de uma realidade “não universal”, aquela implicada na singularidade de cada sujeito – parecer não sustentar a estabilidade em nível objetivo (pois está aquém – literalmente – da objetividade), em verdade ele pode dar os rumos que efetivam objetivamente a vida na escala sociogenética.

De acordo com Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (no prelo), isso pode e deve ocorrer na interação entre o sujeito e a realidade sociogenética de que participa. À medida em que absorve em seu *Self* as condições existenciais humanas em cada momento histórico e espaço geográfico, as mesmas vão sendo, em seguida, processadas na outra “correia”, *Self-Resiliência* (que é o segundo caso de confluência de dimensões na Unidade Triádica, no caso, a noção de *Sujeito Cognoscente* do STAA). Nesta outra fase, o indivíduo terá condições de *(re)visar*, com o acesso e o auxílio do “reino das possibilidades” lógicas do universo, seus novos recursos – tanto para si como no compartilhamento com seus pares (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

## (2) Identidade

A dimensão psicológica da *Identidade*, conforme o STAA, constitui o relevo existencial da individualidade humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Tal ponto da representação da vida faz aparecer, despontar, o que o sujeito tem a oferecer ao mundo; assim como, em contrapartida, denota o que ele precisa reivindicar da realidade, como argumentam os autores do STAA. Portanto, a *Identidade* lida com as faculdades necessárias ao exercício das funções especializadas (ou que precisam ser especializadas) para



o enfrentamento e o estabelecimento no ambiente (nicho existencial). Enfim, ela arroga as condições, a posição e os direitos/deveres que alguém precisa compor para se estabelecer e se organizar no mundo: a *Identidade* é a forma de existir, subsistir, viver, salientam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana. Dito de outro modo, a *Identidade* manifesta “aquilo que eu sou para o outro, o que é percebido em mim” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 *apud* KLOEPPEL, 2014, p. 69). Como descreve Paludo (2013), em seu trabalho também sustentado pelo STAA:

A identidade faz menção às características intrincadas ao sujeito, que o permite ser conhecido e reconhecido. Essas características não podem ser entendidas fixa e reducionista; condizem, antes, com um processo de desenvolvimento marcado pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de temperamento) e interpéssicos (aspectos dos ambientes e das figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento. (PALUDO, 2013, p. 98).

Na perspectiva do STAA, no sentido de como a *Identidade* se estrutura, compreende-se o ser como “construído” nos processos de troca que ocorrem em um trânsito contínuo, dialógico. Isso permite romper com a noção de identidade como sendo algo só e tão somente de caráter individual, para (re)posicioná-la no campo interacional (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Ou seja, a *Identidade* é uma “montagem” relacional, apregoada por meio da comunicação transacional com o meio, emulada pelo simbólico e praticada no e pelo diálogo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

É por meio da Dimensão Configurativa (que se alicerça na Identidade) que a psique se referencia e é referenciada perante a realidade. Assim, tendo como base sua representação de acordo com a estrutura da célula biológica – membrana –, é possível dizer que a identidade, [...] é a ‘camada’ última que perfaz a unidade existencial da psique, correspondendo à dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – self) e a objetividade existencial, manifestada pelas atitudes e comportamentos que indicam a performance identitária do mesmo. “Somos o que fazemos” (nosso comportamento), expressão que está relacionada com a Identidade, mas o que “nos faz fazer” (nos põe em movimento) é o *Self*. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

Ampliando o entendimento dessa dimensão, o STAA explica a *Identidade* como resultante de uma intersecção de diferentes componentes dimensionais: das características organizativas do *Self*; completadas com as interações vivenciadas nas relações de *Alteridade*; e das possibilidades de expansão e criação providas pela *Resiliência*. Ou seja, da condição do ser humano como produto e como produtor da realidade. E isso a despeito de executar uma

interface de realidade a cada relacionamento e um respectivo tipo de interação: a dualidade, nas microrrelações; as “correias”, nas relações intra psicológicas; a mutualidade, nas relações sociogenéticas; a intersecção, filogeneticamente; a união, cosmogeneticamente (Monismo) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Tudo isso porque a *Identidade*, conforme o STAA, não deve ser vista de maneira desconjuntada da natureza em que se encontra; isto é, a partir de todas as possibilidades (existenciais) da realidade. Portanto, a *Identidade* de cada ser está em constante conexão com os demais processos do universo; o qual, ele próprio, está em constante expansão (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Assim, toda *Identidade* é uma faceta ou perspectiva específica consubstancializada do universo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

#### Dimensão Configurativa: Eixo Sociogenético e Objetividade

Vimos que o *Self*, conforme promulgado pelo STAA, por meio de seus entroncamentos intra subjetivos, caracteriza-se como o eixo receptáculo da recursividade do *Sujeito Cognoscente*, no qual as propriedades daquilo que o sustentam na realidade podem e devem se edificar e se disponibilizar sempre que necessário. Agora, aponta-se que a *Identidade*, enquanto eixo, tem a função de instituir o indivíduo no nicho característico (existencial) de sua espécie: a sociedade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Ainda, que essa forma gregária organizacional da vida, por sua vez, pauta-se pela objetividade material da sobrevivência; sendo que tal propósito da experiência da ação no mundo, no caso humano, afere-se pelo conhecimento e suas diversas formas de manifestação, como a cultura, a ciência, a religiosidade etc. Por isso, pode-se dizer que a *Identidade* constitui a Dimensão Configurativa da vida humana; a qual se faz *em* sociedade, *pelo* conhecimento e *para* a objetividade do sentido de estar vivo, de buscar o bem-estar (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Logo, enquanto eixo de análise dessa perspectiva da ação humana no mundo, a referência da *Identidade* é a sociogênese; ou seja, as interações oriundas e características da vida em sociedade.

Neste sentido, uma *Identidade* “saudável” – isto é, bem desenvolvida estrutural e funcionalmente – é a confluência das interações intrassubjetivas em consonância com as interações ambientais e na harmonização dos objetivos existenciais perante as escalas, perspectivas e influências disponibilizáveis pelo mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Assim, por um lado, uma *Identidade* em estado patogênico é, de alguma forma e em alguma medida, fruto de um *significado* “*deletério*” das interações sociais

que perpetra ou que lhe permitem ou forçam a praticar; isso porque esta dimensão denota o que ocorre *significativamente* no âmbito sociogenético. Por conseguinte, tais ocorrências insalubres vão embaraçar e desgastar a “correia” que a *Identidade* circunscreve com sua subjetividade (*Self*).

Nesses casos, explanam os autores do STAA, isso ocorre porque os recursos psicológicos que deveriam sustentar o *Self* sofrem dificuldades de serem processados e formatados a partir de uma lógica adequada de tratamento dos dados da realidade para se transformarem em recursos autênticos; logo de disponibilização à sustentação do equilíbrio, estabilidade e solidez do *Sujeito Cognoscente* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Como tais dificuldades que ocorrem no *Self* por conta da patologização do *Sujeito Cognoscente* provocada no contato com a *Identidade* – que, com situações interativas prejudiciais na sociogênese, “coletou” dados questionáveis à recursividade existencial (sustentabilidade) – “esvaziam” a qualidade do bem-estar psíquico (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Nesta perspectiva, esclarecem ainda os autores do STAA, a partir do eixo (de análise) que emerge da “correia” *Identidade-Self*, as patologias (enfermidades reais) e as patologizações (incômodos factíveis) apresentam-se em manifestações *a posteriori* no *Sujeito Cognoscente*; por exemplo, enquanto depressão (principalmente), ansiedade, transtornos emocionais diversos (como a bipolaridade), neuroses etc.

Por outro lado, uma *Identidade* em estado patogênico também é, em alguma perspectiva, decorrência da *falta de significado* nas interações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Por definição, tal ausência de sentido ou propósito interacional só pode ser constatado em um contato com o nível transcendente do mundo (circunscrição ampliada), defendem Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana. Pois é somente nesse plano da realidade, por fim, que a objetivação da vida e da percepção de seu bem-estar de fato podem ser constatados. E isso constitui, conforme a denominação conceitual do STAA, a “correia” que circuita a dimensão da *Identidade* e a dimensão da *Resiliência* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Neste eixo, ou seja, nesse entroncamento das instâncias psicológicas *Identidade-Resiliência*, o que emerge enquanto disfunções a partir de um *Sujeito Cognoscente* mal constituído ou desenvolvido são manifestações de âmbito *aparentemente* orgânicas (por vezes, vistas como inatas) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Isso, é claro, a partir da suspeita inspirada no STAA, de que tais fenômenos merecem requalificação

conceitual e posicional: de “patologias” ontogeneticamente constituídas, como frequentemente são lidas, para uma perspectiva de construção sociogenética e filogenética.

As disfunções do eixo *Identidade-Resiliência* se manifestam em “patologias” aparentemente inatas (congenitas) porque esse entroncamento da organicidade psíquica se dirige à evolutividade humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Isso significa que o ser humano, enquanto uma organicidade em evolução, em escala (transcendente) da relação da espécie com o ambiente natural mais amplo (ecologia e cosmos), também padece quando se discerne como insalubre esse nível de interação – como elucidam os autores. Portanto, as intervenções com esse tipo de “patologia”, conforme o STAA, se forem diligenciadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo (do *Sujeito Cognoscente*), vão provocar distorções acerca do que realmente significa tal rol de fenômenos.

Geralmente, tais intervenções fazem com que tais fenômenos ditos patológicos se descolem do lugar (contexto existencial) onde eles de fato são situações e condições deletérias. No caso, no encaminhamento (“saudável”) do destino da espécie humana perante o mundo e o universo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Assim, tratar um *Sujeito Cognoscente* acometido de tais fenômenos como se sua situação e condição fossem *exclusivamente* de sua responsabilidade – de sua suposta falta de competência ou mesmo de sua carga inata – é perder de vista a possibilidade de sanar as depravações e mazelas aquelas da sociogênese humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

### (3) Resiliência (Fractal, Processual e Ampliada)

A resiliência é um conceito primeiramente assinalado pela Física, dentro da compreensão das propriedades elásticas da matéria. Nessa perspectiva, a resiliência se conceitua como a propriedade de um corpo de sofrer deformação, de se alterar, quando submetido à tração (a uma força que o desloca ou o arrasta de uma condição habitual, de uma posição padrão, de um funcionamento normalizado), e retornar parcial ou totalmente à sua forma original; ou seja, recompor-se. Isso significa que ser resiliente é ter flexibilidade, plasticidade; estar apto a recuperar-se (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Psicologicamente, a noção de resiliência foi adaptada dessas definições da Física. Inicial e basicamente, foi considerada como a capacidade, agilidade e habilidade que um indivíduo possui ou desenvolve de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças de um modo incorruptível. Ou seja, para a psique, ser resiliente é recompor-se sem,

verdadeiramente, deteriorar-se, decair ou degenerar-se (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Já com o passar do tempo, muitas definições de resiliência foram propostas. Porém, pode-se observar que grande parte dos autores se utilizaram de termos e conceitos similares, como processo, adaptação, equilíbrio, competência, determinação, otimismo e aceitação (DABUL, 2012).

E, diferentemente da Física, que propõe a resiliência como uma capacidade inerente de toda matéria – às vezes mais, outras vezes menos disponível, mas sempre presente –, na Psicologia a resiliência tem sido vista como um atributo contingente, que o indivíduo pode ou não ter como disponível. Os inatistas defendem que alguns indivíduos nascem resilientes, mas não a maioria. Já os empiristas propõem que a resiliência é circunstancialmente construída nas relações sociais, em que o amparo, subsidiado pelos fatores de proteção (incluindo os institucionais), é o modo pelo qual a resiliência desponta para os indivíduos se tornarem resilientes; nesse caso, as pessoas se tornam resilientes socialmente (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Observa-se, então, que fica uma perspectiva em aberto, como infere Kloeppel (2014): os indivíduos em geral são não resilientes e estes podem (ou não) se tornar resilientes ao longo de suas experiências (interações sociais).

Desse modo, na tradição da Psicologia, tanto para inatistas quanto para empiristas, o ser humano (pelo menos em sua versão individual) é basicamente não resiliente. De um lado, apenas alguns indivíduos “especiais” são dotados de resiliência; a maioria é desprovida dessa qualidade. De outro, ninguém é (ou nasce) resiliente; mas a força da vida em sociedade é que o é. Somos “tábulas rasas” de resiliência, como refletem os autores do STAA acerca de tais concepções tradicionais. De acordo com tal noção, a aprendizagem promovida pela cultura social é que nos torna resilientes. Desse modo, ao nos colocarmos dentro dos signos (‘en-signo’) da cultura vigente, e somente por esse processo civilizatório, é que nos tornamos resilientes: aptos a resistir às dificuldades, mas sobretudo por meio dos auxílios e comodidades contidos nos fatores de proteção institucionais (subterfúgios sistêmicos; algoritmos; leis; regras; normas; etc.); e competentes em nos adaptar ao meio, com auxílio da instrumentalização (aparelhamento; operacionalização; especialização). Assim vem sendo comumente concebida a noção de resiliência na área psicológica (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Uma noção expandida deste conceito – como é a proposta do STAA – pressupõe que, sem resiliência, nem os indivíduos, nem a sociedade, nem a espécie evoluirão. Ou seja, não se ambientarão à realidade, às condições da existência: à natureza, estruturalmente; às

interações, funcionalmente; e a si mesmos (autoconhecimento), intencionalmente. Tal proposição alargada de resiliência busca superar a postura debilitante da condição assumida para a espécie, de forma geral, pela Psicologia: a de que os indivíduos humanos são pouco resilientes; ou que poucas pessoas são resilientes (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). A noção de resiliência do STAA é estendida porque não trata tal fenômeno de forma isolada. Para tal sistema teórico, a resiliência só pode ser plenamente compreendida se for vista inserida em uma unidade psicológica; no caso, na *Célula Psíquica*. Nesse sentido, a resiliência precisa ser entendida em interação (em circuito, por meio das “correias” que dinamizam a *Célula Psíquica*), como acrescentam os autores:

- subjetivamente, na versão *Fractal*, com o *Self*;
- objetivamente, na versão *Fractal*, com a *Identidade*;
- semioticamente (ou seja, na verificação dos *sintomas* que estabelecem um sentido existencial nas interações, a equilibração), em sua versão *Processual*, com a *Alteridade*;
- semanticamente (isto é, compreendendo sua *significação*), ainda em sua versão *Processual*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- estruturalmente (base existencial, forma, solidez), em sua versão *Ampliada*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- e funcionalmente (motivos existenciais, homeostase, equilíbrio), também em sua versão *Ampliada*, com o *Dasein*, o *Ser-no-Mundo*.

Aclaram os autores do STAA que esses circuitos de instâncias psíquicas possíveis de serem configuradas, desdobrando conceitualmente a resiliência, se encarados como um conjunto indissociável podem aproximar a noção de resiliência como fator psicológico à noção já bem estabelecida na Física (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Isso é importante pois, na perspectiva da ciência física, a resiliência permeia toda a matéria, de uma forma ou de outra, porque todas as coisas que existem tendem a persistir em existir; a despeito de estarem constantemente suscetíveis a forças entrópicas – e provavelmente até mesmo por isso, explicam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana – pois tal “obstinação” pela permanência, por definição, requer que as coisas não prescindam de suas respectivas identidades. E essa “luta” para a conservação de si, daquilo que lhe perfaz (o que inclui aquilo que é interno, subsidiando o ser ou ente; e o que está externamente, interagindo e alimentando as perspectivas que o caracterizam), igualmente por definição, é o próprio fenômeno da resiliência. Deste modo, de acordo com o STAA, a resiliência se distingue como a



capacidade, a habilidade e a plasticidade em manter tudo o que está relacionado à constituição da identidade de algo ou alguém como empreendimento desse mesmo algo ou alguém (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Assim, conforme a interpretação do STAA acerca do fenômeno da resiliência, é incoerente, mesmo ilógico, supor que somente na espécie humana haja identidades, ou algum nível de identidade, sem resiliência (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Por isso, o STAA defende a ideia de uma *Resiliência Íntegra*, uma *Resiliencefullness* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Segundo os referidos autores, essa expansão com vistas à integralidade da noção de resiliência pressupõe a captação conceitual de escalas ou níveis de atuação desse fenômeno. Nesse sentido, conforme o método de discernimento triádico da realidade, o STAA analisa três escalas de performance da resiliência:

- a *Fractal*: situada no núcleo do *Sujeito Cognoscente*. Trata-se de uma escala que pode “aglomerar” todas as possibilidades da realidade, funcionando como uma “maquete” do mundo/universo. Tal escala, para suportar a apreensão da infinidade de acontecimentos, situações e coisas do mundo, forja-se simbolicamente. E, para captar a realidade e a transformar (plasticidade, criatividade) para a existência e manutenção do *Sujeito Cognoscente*, “move-se”, tocando o mundo, reificando o mundo por meio dos símbolos. É o âmbito háptico interno (a tatilidade figurativa) vivenciado pelo *Sujeito Cognoscente*.
- a *Processual*: localiza-se no *Dasein* (Ser-no-Mundo), ou seja, na intersecção (conectividade) do *Sujeito Cognoscente* com o Outro/Mundo. A resiliência, nesse nível, promove as possibilidades interacionais desse encontro, que já é a própria *Alteridade* acontecendo, a relação ‘Eu-Outro’. Nesse caso, a *Resiliência Processual* fomenta os tipos de empatia (*autoestruturante*, *proximal* e *instrumental*, tal como propostos pelo STAA), os quais perfazem a *Alteridade* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo; BOLAÑOS, 2018). Dito de outro modo: nessa escala, *Resiliência* e *Alteridade* são “faces da mesma moeda”, isto é, o mecanismo (estrutura processual) de “esticar-se no mundo” para se perfazer e proceder à manutenção desse constructo, o ‘Ser-no-Mundo’. Aqui a resiliência funciona como estrada ou caminho do âmbito háptico externo; ou seja, a resiliência é a dimensão, ou escala de atuação (projeção), de onde emerge (ou pode emergir) a *Alteridade*, a instância que denota (dá significado) a *Identidade*.

- a *Ampliada*: ou de “sobrevoo” ou em “meta-visão”. Encontra-se, na versão material da realidade, na possibilidade do conhecimento pleno do universo: (1) No *Autoconhecimento*, pois enquanto fractal do universo, cada indivíduo contém a essência do Cosmos, sendo capaz de conhecer “os segredos da Vida, do Universo e tudo o mais”; assim o *Sujeito Cognoscente* opera enquanto veículo de o universo conhecer a si mesmo. (2) Na versão simbólica do universo, na articulação da *Linguagem Plena*: na semioticidade da reificação das coisas que perfazem a escala macrogenética; disponibilizando a “cota desejável” de manifestação (contingente) dos signos e suas significações em um singular sentido aplicado (mas nunca absoluto) da diversidade dinâmica da realidade. (3) E, na variante energética do universo, no *Verdadeiro Eu*: aquele que se expande por meio de canais de interação (comunicação), buscando e alcançando a homeostase, a harmonia relacional. Nessa escala monista, a *Resiliência Ampliada* funciona como a canalizadora da *epifania*, do *insight* e da *catarse*, respectivamente aos canais das versões acima do Universo, o que permite à *Célula Psíquica* sair de si e rumar à realidade, capitalizando recursos (sabedoria) para estabelecer-se (evoluir) no mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Deste modo, conforme o STAA, a noção de resiliência estendida – *Resiliencefullness* – configura-se ainda como a possibilidade de *expressão* das coisas da realidade: a diversidade. Por meio da resiliência, assim concebida pelo STAA, as coisas podem sair de si, verificarem-se no mundo (interacional) e retornar; tal processo as nutre, fortalece e as faz evoluir (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Ou seja, como elucidam os autores do STAA, a *Resiliencefullness* é o meio de as coisas buscarem a autopreservação, a adaptação ao meio em que vivem, e o aperfeiçoamento: em outras palavras, a resolução dos problemas da existencialidade.

A *Resiliencefullness*, enquanto a *expressão* do Sujeito Cognoscente, realiza o **Mundo-no-Ser**. Isto é, a resiliência íntegra (*fullness*) possibilita trazer (do mundo) para a interioridade (subjativa) de cada ser tudo o que é (ou possa ser) necessário e útil para a sua realização existencial, sua identidade “mundana” (concreta, no mundo material). O que inclui a resolução dos problemas internos (equilíbrio psicológico), externos (equacionamento interacional) e comuns aos outros seres (estabilidade instrumental, o compartilhamento de algoritmos – principalmente o conhecimento). Assim, a *Resiliencefullness* é a faculdade que



permite a manifestação da *criatividade* humana, ou seja, o “alargamento” identitário em consonância com a infinita diversidade (entrópica), que é o universo.

A criatividade (individual) que fomenta a instrumentalização humana (filogênese) – a memória, o raciocínio complexo (abstração) e a estabilidade emocional (pautada na *ética*, que nada mais é do que a afetividade em homeostase, ou as interações em harmonia) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Desse modo, os produtos criativos do *Ser-no-Mundo*, os instrumentos e técnicas da subsistência humana, fazem o mundo adentrar na condição humana: é a complementação do circuito com o *Mundo-no-Ser*; o que inclui a reificação do simbólico, o saber enquanto autoconhecimento. Por conseguinte, *o fenômeno da resiliência tem de estar sempre presente na condição humana*, em todos os níveis: no sujeito, na sociedade, na humanidade (espécie). Por isso, é incoerente conceber a não-presença *a priori* da resiliência nos indivíduos, como frequentemente se assume. Nesse sentido, advertem os autores do STAA, deveria haver mais esforços investigativos no âmbito da Psicologia acerca do *porquê* a resiliência parece estar embotada ou “inexistente” na maioria das pessoas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

#### Dimensão Criativa: Eixo Filogenético e Simbólico

A *Resiliencefullness*, denominação atribuída pelos autores do STAA à resiliência em concepção expandida, constitui o eixo filogenético exatamente porque permite a criatividade humana com as características especiais que a perfazem: a transformação plástica dos problemas da existencialidade em soluções instrumentais, simbólica e concretamente, reificando as possibilidades da identidade humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). A identidade de uma espécie é a forma com que ela “resolve” os problemas de sua existencialidade, a partir de sua evolução (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013). Por exemplo, asas para voar como modo de caçar ou escapar de ser caçado, o que institui a espécie assim constituída no nicho aéreo do mundo.

De forma geral, as espécies possuem esses atributos – de resolução dos problemas existenciais, que também são instrumentos que operacionalizam cotidianamente a subsistência e perfazem suas características evolutivas – acoplados fixamente em seus corpos. São instrumentos internos para executar a existência no mundo: uma “mecânica” ou técnica de sobrevivência de “dentro para fora” do indivíduo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Porém, a evolução na espécie humana, que desenvolve mecanismos ou técnicas de

sobrevivência, parece acontecer invertidamente. Denotam os autores do STAA que tal instrumentalização acontece externamente aos indivíduos: os instrumentos, técnicas e a tecnologia vêm “de fora para dentro” para socorrê-lo na subsistência; provêm da cultura (sociogênese) pela aprendizagem.

O que evoluiu internamente como instrumentalização é exatamente essa capacidade criativa de externalizar ferramentas e técnicas de resolução de problemas existenciais (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Ferramentas tanto psicológicas, como a Arte e, em boa medida, a Filosofia (o “amor ao saber”), quanto pragmáticas, como a ciência e a tecnologia. E técnicas como o aprendizado e as tomadas de decisão; tanto individuais, como as crenças de mundo que referenciam cada pessoa (pautadas nas circunstâncias de vida, como classe ou religião, por exemplo), quanto coletivas, como a política (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Desse modo, como postulam os autores do STAA, o fenômeno da resiliência tem de estar sempre presente na condição humana, em todos os níveis: no sujeito, na sociedade, na humanidade (espécie). Por isso é incoerente conceber a não-presença *a priori* da resiliência nos indivíduos, como frequentemente se assume – conforme já mencionamos.

Segundo o STAA, há três motivos básicos, interconectados e interdependentes, de a resiliência ocultar-se dos ou nos indivíduos. Motivos estes que são sugeridos como eixos investigativos e de análise de um dos problemas existenciais básicos da espécie, o qual implica denotar a falta de autoconhecimento filogenético, a vida em sociedade. Um deles o STAA denominou a “*insensatez das emoções*”. O segundo, tal arcabouço teórico chamou de a “*irracionalidade da razão*”. E o terceiro, o STAA considerou como a “*insciência do conhecimento*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Todos estes motivos são *paradoxos* provenientes de “efeitos colaterais” do processo civilizatório; ou patologias sociogenéticas, como inferem os autores do STAA.

A “*insensatez das emoções*”, de acordo com os pressupostos conceituais desenvolvidos pelo STAA, é uma clara falta de resiliência no enfrentamento de situações interacionais problemáticas. Geralmente isso ocorre quando o sujeito se encontra em *déficit* de energia: ou cansado ou com fome ou com sono debilitado (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). É fácil observar que, em tais estados, o indivíduo facilmente “perde o controle”, agindo com raiva e hostilidade aparentemente inapropriadas. Resolvam-se, porém, tais situações de *déficits* de energia e/ou esses gatilhos emocionais aparentemente negativos, e teremos novamente sujeitos aptos a situar os eventos em um contexto mais amplo e

ponderado. Tais estados de *déficit* de energia, quando se tornam crônicos – o que é bastante comum no *modus operandi* da vida em sociedade, praticamente uma regra do *modus vivendi* sociogenético atual – podem provocar transtornos emocionais continuados no indivíduo, ressaltam os autores. Do ponto de vista comportamental, nessas condições, as emoções se tornam “insensatas”, o que caracteriza – segundo a Psiquiatria e, em boa medida, a Psicologia – as patologias neuropsíquicas ou transtornos emocionais e distúrbios comportamentais. Não é à toa, então, que a Psiquiatria, por meio da medicação farmacológica, empreende uma verdadeira guerra contra as emoções humanas. O que acaba até por parecer legítimo, por conta da excessiva recorrência de indivíduos com tais atitudes comportamentais “negativas” no âmbito de suas emoções, como exemplificam a depressão, a bipolaridade etc. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Contudo, conforme sugere o STAA, os estados de *déficit* de energia (cansaço, fome e sono) são efeitos colaterais do processo civilizatório. São as condições da vida em sociedade, com os princípios e valores que se têm promulgado, que provocam, primeiramente o *déficit* energético e conseqüentemente os “transtornos” emocionais. Portanto, são esses fatores os verdadeiros “culpados” nessa cadeia de disfunções interacionais não resolvidas, da afetividade negligenciada, do descontrole emocional dos sujeitos. Quadro que se inicia pela clara sensação de ameaça denotada à organicidade do sujeito, quando este se encontra em uma situação que lhe incide um paradoxo – que é o de se encontrar em *déficit* de energia em um mundo “cheio de comodidades” oferecido pela vida coletiva e, cada vez mais, “facilitada” pela tecnologia.

Dessa maneira, alertam os autores do STAA, viver em um paradigma em que o *trabalho* é o devir básico da vida em sociedade comumente remete-nos a um estado de cansaço crônico, no qual não temos energia para praticarmos atividades físicas diversificadas e nos preocuparmos com a devida alimentação e repouso. Essa mesma vida em sociedade tem como princípio basilar o sucesso profissional, a competitividade, e o acúmulo de riquezas.

Tal modelo nos conduz à desigualdade social, realidade na qual alguns poucos indivíduos detêm muito da riqueza gerada pela economia e a esmagadora maioria sobrevive com um mínimo, muitos dos quais convivendo permanentemente com a fome: forçosamente, pela falta de recursos; ou mesmo “voluntariamente”, cedendo o tempo e a vontade de se alimentar no devido momento em função das demandas das atividades em sociedade. Ainda, o medo de “ficar para trás” nesse jogo da competitividade econômica promove a ideia de um tempo de dedicação descabido às atividades que giram em torno da economia e do mercado

de trabalho. Isso desde a formação educativa, na escola (que atualmente inicia-se cada vez mais precocemente), até ao tempo dedicado à função empregatícia. Ou seja, para entregar o máximo de tempo possível a esse sistema, desde a mais tenra idade todos nós somos forçados a sacrificar nosso maior aliado à recomposição e recuperação orgânica e psíquica: o *sono*. Somos obrigados a dismantelar as faculdades evolutivas dessa condição existencial, a necessidade de *bem* dormir (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Então, o tão frequente ataque às emoções, à afetividade, historicamente constituído praticamente desde a origem da civilização, nada mais é do que o não entendimento de que o erguimento da redoma civilizatória tem “efeitos colaterais” que precisam ser constantemente tratados, recomendam Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana. É preciso ser entendido, de uma vez por todas, que *as emoções são as faculdades mais básicas e primordiais que todos os seres vivos possuem*; assim sendo, elas nunca serão (ou estarão) defasadas evolutivamente. A faculdade da emocionalidade humana é fundamental; é uma função existencial imprescindível e logicamente assentada às demandas da natureza do universo: o “*afetar e ser afetado*” em *homeostase*. As emoções, a afetividade como um todo, são as interações constituindo sistemas (“relacionamentos”). O que incide no fato de que, para as coisas que estão interagindo não se autodestruírem, precisam encontrar a harmonia – que é a definição da ideia de cosmos (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Assim, esclarecem os autores do STAA, assumir que o aparente “descontrole” ou “reatividade emocional” é em si patológico, fruto de quem não age com a dita ponderação racional, é não observar o alcance maior da realidade, incluindo-se o “outro lado da moeda”: se há *reatividade*, por definição, *existe uma atividade que a provocou*; e ambas têm de ser de mesma intensidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo), reforçando os autores que se trata da bem conhecida lei da ação e reação, a terceira lei de Newton. Se a reatividade emocional denota uma ação desmedida e inapropriada, por definição, ela é a reatividade de uma ação igualmente desmedida e inapropriada, em sua intensidade e, provavelmente, em sua *semântica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Em vez de nos centrarmos no bem-estar referenciado na interatividade (o devir naturalmente universal), há uma espécie de discórdia e revolta aguda com a maneira com que as interações têm sido praticadas (o que dá origem ao assincronismo): “se as coisas não se ajeitam, recuso-me a participar delas” (assincronismo) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Nesse caso a afetividade não foi derrotada, pois a posição de tais indivíduos “assincrônicos” é a da recusa em ceder à “antiafetividade” ou “emocionalidade

negativa” praticada em meio ao que eles consideram “interações insensatas”. Contudo, a afetividade também não venceu; já que, assim, ela fica suspensa tal qual as interações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

No escopo intermediário, como alude o STAA, é travada uma luta de resistência para não se deixar levar para nenhum dos extremos. Essa resistência seria uma espécie de “pré-resiliência”: quem perseverar, estará apto a tentar preservar sua humanidade, ou seja, aquele aspecto filogenético que ama e se emociona com a alegria de viver, e que só tem significado com o sentimento de bem-estar e de entendimento da conquista da harmonia nas relações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Nessa luta, dizem os mencionados autores, os fenômenos reativos às perturbações sociogenéticas seriam a hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagens, distanciamento das famílias na vida escolar de seus filhos, causadora de fragmentação dos saberes, a bipolaridade, transtornos de humor, como muitos problemas afetivos na concepção dos professores. A hiperatividade funcionaria como uma espécie de “método” para buscar, incessantemente, localizar situações não vazias para a interatividade e possíveis interesses (ou propósito). E a bipolaridade como uma reação cíclica e repetitiva, na qual, de um lado, a tristeza (a depressão) emerge a partir da constatação de que o indivíduo se vê perante uma situação vazia para a interatividade e possíveis interesses que poderiam conduzir todos os envolvidos ao bem-estar. E, de outro, de ansiedade e certa alegria impulsiva (a mania) pela esperança de (talvez) se encontrar em situações ou interações que o levariam verdadeiramente à homeostase social (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Posto dessa forma, de acordo com o STAA, os verdadeiros problemas da existencialidade humana dizem respeito à interatividade. Pois, evolutivamente, com a cognição já estamos devidamente munidos para enfrentar os desafios que o mundo pode vir a apresentar. Somos capazes das mais incríveis instrumentalizações. Logo, racionalmente, não há (ou não deveria haver) problema insolúvel (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Portanto, o adequado entendimento do fenômeno do *pensamento*, que é, em essência, o método psíquico de busca de resolução de problemas, e, por conseguinte, o meio de atuação da resiliência, tem de estar intimamente ligado à emocionalidade e à afetividade. A dicotomia entre razão e emoção nos leva a um hiato na atuação da resiliência (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). E o bom desempenho do pensamento – que deveria ir desde o discernimento do que está emperrando a conectividade (*catarse*), passando pelo

processamento que organiza as possibilidades (*epifania*) e despontando na criatividade (*insight*) – acaba se esvaindo quando estes aspectos não são devidamente incluídos, como esclarecem os autores do STAA. Assim, a partir desse dualismo tão frequentemente defendido – sobretudo no âmbito da ciência – entre cognição e afetividade, o pensamento se transforma em um simples “apanhador” e operador acrítico de algoritmos produzidos pela sociogênese; um apreendedor e executante de conteúdos pré-fabricados pela cultura; enfim, um autômato (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

É possível comprovar esta tese observando que, em situações dramáticas, quando as pessoas se unem para a superação de algum problema em questão, afetividade e resiliência andam juntas, como observam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana. Para que elas se unam, as questões interacionais mal resolvidas precisam ser sobrepujadas. E, ao se unirem, são mais fortes para a resolução do problema. Assim, com a afetividade assentada e a resiliência disponível, dificilmente a problemática não será solucionada; já que, como eixo da criatividade, a resiliência poderá disponibilizar uma infinidade de possibilidades acerca da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). As pessoas envolvidas estarão sentindo-se mais afetuosas umas com as outras. Afinal, em uma realidade que proporciona o bem-estar, quando as dificuldades (problemas) são dirimidas, não há motivos para celeumas. Logo a tendência é todos se tratarem melhor – com respeito, amizade, justiça, honestidade e solidariedade; ou seja, eticamente: o que é equivalente à afetividade (o “afetar e ser afetado”) em homeostase (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

No limite, então, pode-se dizer que, se as pessoas não estiverem interagindo em prol da resolução de problemas da existencialidade, direta ou indiretamente, o que requer a presença da resiliência, não há afetividade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Isso porque, em um mundo que se encontra cheio de depravações e mazelas – a maior parte delas causadas pelo próprio ser humano –, é incoerente agir interacionalmente como se tudo estivesse bem; a despeito de em algum nicho particular ou com alguns indivíduos em específico tudo parecer bem. Essa incoerência ocorre porque, interacional e socialmente, o objetivo das pessoas é (ou deveria ser) o bem-estar e a harmonia integralmente distribuídos (homeostase) no coletivo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Portanto, com a humanidade ainda tendo tanto para se resolver, se não estivermos buscando agir com resiliência na interação com as pessoas, o que recairá na alteridade, não conseguiremos alcançar relações afetivamente consistentes (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).



Com toda essa argumentação acerca da suma importância de a afetividade ser considerada íntima e inerente *na e da* resolução de problemas da existencialidade humana, o STAA acredita que ignorar essa amplitude maior que envolve os dados disponíveis acerca da “reatividade emocional” é uma arbitrariedade científica descabida. E o prejuízo disso é o ocultamento do autoconhecimento humano, das coisas que completam o quebra-cabeça daquilo que nos faz humanos (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Tal negligência é o que STAA aponta como o princípio que gera a “irracionalidade da razão”, como defendem seus autores.

Sem o verdadeiro comprometimento com a resolução de problemas, a resiliência não é ativada. E quando se fica muito tempo sem acioná-la, ela fica incrustada nos “confinos” da psique, atrofiada, inerte, embotada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

#### (4) Alteridade

Praticamente tudo o que vale para a resiliência, conforme o estatuto promulgado pelo STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), também vale para a *Alteridade*. A diferença básica, de acordo com os autores, reside no fato de que a resiliência diz respeito à *energia* interna que a psique dispensa para realizar a conectividade com o mundo – a qual precisa ser organizada e homeostática – enquanto a alteridade refere-se ao esquema *material*, às formas que a interação tem de assumir; uma dualidade que precisa acontecer com as partes envolvidas compreendendo uma à outra, reciprocamente. Ou seja, *a Alteridade, em circuito com a Resiliência, possibilita ao Sujeito Cognoscente acontecer no mundo, estabelecer-se com um ‘Ser-no-Mundo’*.

Dito de outro modo, resiliência e alteridade, ainda de acordo com o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), são como a perspectiva física da energia e da matéria, em que um se transforma no outro e o outro no um, conforme reações químicas (transformadoras). Ambas são, em certa medida, a mesma coisa: o meio pelo qual o Sujeito Cognoscente se constitui, estabelece-se e evolui no mundo. Equacionalmente, são membros de uma mesma *expressão*. No caso, a locução que faz significar a realidade enquanto o Mundo-no-Ser e o Sujeito Cognoscente como Ser-no-Mundo, respectivamente.

Especificamente, conforme o STAA, a função primordial da *Alteridade* é permitir a atualização, a (re)afirmação e a prática (existencial) constante do *Sujeito Cognoscente*. Portanto, é a faculdade que o permite se aportar enquanto Ser-no-Mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). A *Alteridade* é a instância que promove, emerge e

sustenta as interações, promovendo o “abastecimento” da tríade recursiva, configurativa e criativa (provida pelas demais dimensões da *Célula Psíquica*). Kloeppel (2014) destaca que “[...] já é amplamente aceita na Psicologia a influência dos fatores interindividuais (oriundos das interações entre indivíduos) sobre o plano intraindividual (da organização interna de cada pessoa) como é estudado pelos autores interacionistas Vygotsky, Piaget e Wallon [...]” (KLOEPPEL, 2014, p. 75). Isso significa: “[...] que “a condição do que é o outro”, “o que é distinto de si”, dá parâmetros também à condição que faz o “si-mesmo”, por meio das constantes trocas interacionais. Trata-se justamente de buscar no diálogo o que está para além de si, que é o campo onde se explicita a diferenciação entre o eu e o outro” (SIMÃO, 2004, *apud* KLOEPPEL, 2014, p. 75).

O termo ‘Alteridade’ foi incrementado pelo STAA justamente porque, de acordo com seus pressupostos, o “Eu” e o “Outro” nunca estão sozinhos, mas em constante interação. Trata-se da dimensão da afetividade, por excelência (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010). Continuam os autores:

A alteridade, definida literalmente, como a ‘qualidade de ser, logo saber, o outro’, implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do ‘eu’ pelo ‘outro’. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que se dá a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem ‘eu’ e nem o ‘outro’, mas algo resultante de ambas as co-presenças. (LOOS, SANT’ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 151).

Algo importante a ser observado é que uma *interação* não precisa ser, literal e necessariamente, com uma pessoa para ocorrer o desenvolvimento humano. “Sempre existe um “algo” em interação conosco, que não é, necessariamente, uma pessoa. Para a *Afetividade Ampliada* pode ser alguém, algo da realidade, do meio, fenômenos, objetos, ideias etc., conforme a situação em questão” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

A partir da Alteridade, a estrutura psíquica, juntamente com toda a organicidade do indivíduo, “afeta e é afetada” pelos fenômenos da realidade, ou seja, é uma dimensão destinada a permitir que outras sempre se atualizem, exercitem-se e se (re)afirmem, buscando constantemente a homeostase, ou seja, o equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Nessa perspectiva, Kloeppel (2014), em seu trabalho acadêmico sustentado pelo STAA, apreende que:



[...] as atualizações no “eu” propiciadas pela alteridade afetam a dinamicidade global da subjetividade – envolve uma reorganização (em diferentes níveis) das três dimensões básicas da *Célula Psíquica* de uma pessoa (a identidade, o self e a resiliência, que funcionam em uma perspectiva triádica), sendo estas moduladas pela interação com o meio exterior. (KLOEPPEL, 2014, p. 76).

Assim, a *Alteridade* abarca as interações concretas da realidade, em que os sujeitos e fenômenos se relacionam, conseguindo, se souberem se coordenar, lograr o entendimento mútuo: homeostase emergindo afetividade, e vice-versa. O processo regulador realizado pela *Alteridade* viabiliza a validação ou não das diferentes crenças construídas pelo indivíduo, por meio da retroalimentação. O processo de validação constitui em si mesmo um processo regulador do comportamento (BOLAÑOS, 2018). Do mesmo modo, a *Alteridade* é uma forma de impulso propulsor tanto do próprio conhecimento, quanto do conhecimento e reconhecimento do ‘Outro’ por meio de uma dinâmica introspectiva e interpessoal.

Portanto, a *Alteridade* promove um “espaço de interação” que conecta uma Célula Psíquica a outra(s) e/ou ao mundo, possibilitando trocas dirigidas para a busca da homeostase (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Quando ocorre o processo que conecta uma Célula Psíquica a outra, não se trata de uma “identificação completa”, pois se assim ocorresse, os indivíduos se fundiriam uns aos outros, finalizando as diferenças; mas o que ocorre é um entendimento em nível de busca de sínteses e da manutenção da harmonia/bem-estar (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Desta forma, a *Alteridade* é um recurso fundamental, pois, colocar-se psicologicamente no lugar do outro (e vice-versa) possibilita aos indivíduos aprenderem a modular, com a ajuda do ambiente, os modos de ser (no mundo). Auxilia, enfim, a constituir a identidade do ‘Eu’ sensível e pensante, o *Sujeito Cognoscente* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

#### Dimensão Moduladora: Eixo Interacional (ou Microgenético) e Afetividade

A *Dimensão Moduladora*, a instância onde se processa o fenômeno da *Alteridade* – conforme denominada pelo STAA – pode ser mais bem compreendida se tomarmos a *Empatia* como o seu instrumento imanente (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). A empatia, como habilidade de se relacionar, é um recurso fundamental no processo modulador. Isso acontece porque a empatia se caracteriza por, basicamente, tornar-se a faculdade de compreender *afetivamente*, logo significativamente, por meio da interação efetiva (pelo processo de “afetar e ser afetado”, em microgênese), algo ou alguém da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Segundo Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013b), a empatia permite que, de forma dual (dois seres em um processo ou *Gestalt* interacional, comunicativa), cada um se coloque no lugar do outro. O que envereda a um processo de identificação, no qual o ‘Eu’ se põe no lugar do ‘Outro’ e, a partir das crenças de autorreferência que pode apreender do Outro, em interação com as suas próprias, tenta compreender as intenções e comportamentos do Outro. Ou seja, há um procedimento de comparação, catalogação e valoração do que se obteve no contato interacional.

Por isso, os recursos biológicos para o desenvolvimento de comportamentos empáticos são inerentes e essenciais à espécie humana, argumenta o STAA. Haja vista ser essa a forma primordial de o sujeito angariar dados da realidade com algum nível de significado. E isso lhe será fundamental para os processos cognitivos: a “outra face da moeda” da construção do saber humano. Assim, a empatia age modulando para cada um a identidade das interações, assim como das coisas com as quais interage e do sentido que, a partir das identidades discernidas, suas novas interações vão precisar assumir. Quanto mais avança a capacidade de aprender a apreender as variadas facetas que as coisas podem e/ou estão assumindo interacionalmente, incluindo-se a si mesmo na perspectiva alheia, maior será o nível de desenvolvimento humano alcançado como resultado do processo interacional (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana apontam que há três tipos de empatia: a *Empatia Proximal*; a *Empatia Instrumental*; e a *Empatia Autoestruturante* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Os três tipos devem, na verdade, atuar em conjunto, harmônica e sincronicamente. Se e somente se essa circunscrição imanente – essa homeostase entre as instâncias empáticas – ocorrer, é que a *Alteridade* – o estatuto transcendente (bem constituído) da verdadeira interacionalidade – é estabelecida. Deste modo, a Célula Psíquica consegue alcançar o propósito de garantir uma interação saudável entre os envolvidos: o eu e o outro; o eu e o mundo; o eu consigo mesmo. Desta forma, a *Alteridade*, assim subsidiada pela imanência destas instâncias empáticas, pode funcionar adequadamente como a Dimensão Moduladora, o eixo interacional, *na e da* psique humana.

A *empatia proximal* é o resultado da conectividade “íntima” existente entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’. Isso porque os processos de interação reequilibram as trocas entre os indivíduos, aproximando-os e “igualando-os” (no momento de interação). Isto é, reciprocamente, valorizam-se como equivalentes, dentro do conjunto daquilo que significa serem humanos, a despeito de ainda preservarem todas as particularidades próprias. Tal fenômeno configura,

conforme o STAA, o *equacionamento interacional*, a “afetividade ampliada” e circunscrita em uma significação partilhada. Neste modelo, da ideia de *equacionamento*, a empatia proximal funciona tal qual uma equação matemática – na qual vemos o símbolo de igualdade (=) assumir o papel de unir termos e membros, harmonizando-os de acordo com o sentido (semântico) da equação. Portanto, a empatia, nesta forma *proximal*, permite que as pessoas possam ficar “unidas” e harmonizadas, mesmo sendo cada indivíduo diferente um do outro.

Já a *empatia instrumental*, segundo o STAA, representa a possibilidade de o ‘Outro’, assumindo-se que possui a faculdade de *equacionamento*, ser visto como um recurso exógeno, uma “ferramenta” ou ponte para a ampliação e/ou a plasticidade (transformação evolutiva) perante a realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Significa ser capaz de “emular” uma extensão do *Sujeito Cognoscente*, ajudando-o no desenvolvimento, e ampliando suas possibilidades de atuação no meio, auxiliando-o a aportar-se como Ser-no-Mundo. Isso mostra que interagir é, de certa forma, discernir, defender e realizar, ou seja, instrumentalizar a própria existência.

Assim, para ampliar esse processo, entra em cena a *empatia autoestruturante*: trata-se de uma instância da *Alteridade*, que, por meio de um “circuito” ou “correia” com o Sujeito Cognoscente, do “Eu” que se equaciona em contato com o ‘Outro’, faz emergir a (re)estruturação da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O processo de *autoestruturação* retrata o desenvolvimento cognitivo e afetivo produzido por meio das interações. Isso permite um entendimento do ‘Outro’ e, por conseguinte, uma compreensão do mundo – dos aspectos das coisas que são despertadas por intermédio desse ‘Outro’, que nada mais é do que uma ponta, uma fração ou fractal da realidade. E somente com uma compreensão o mais precisa possível do mundo, da realidade em que está inserido, é que o Sujeito Cognoscente poderá se autoconhecer e, portanto, *autogerir-se em sua própria estruturação* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Em consequência, emerge a capacidade de se autoatualizar, podendo ser, às vezes, no próprio meio imediato de interação em que está inserido, possibilitando colocar-se em uma escala proporcional em relação ao ‘Outro’, de forma recíproca. E, outras vezes, deslocando esses dados da realidade (o ‘Outro’, o mundo, seus significados) para a abstração, conectando a *Alteridade* com a *Resiliência*, formando um “circuito” ou “correia” de criatividade, e, por conseguinte de *plasticidade autoestruturante* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

É relevante observar que este sistema completo e organizado só poderá ocorrer em uma esfera de interação qualitativamente eficaz. Nesse caso, ambos os envolvidos interagem por meio de uma mesma escala de entendimento, influências e reciprocidade da realização da existencialidade, da constituição do Ser-no-Mundo, conforme esclarecem Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana. As tantas crises que existem nas relações humanas podem ser entendidas a partir do rompimento dessa perspectiva – na qual a aceitação do ‘Outro’, no decorrer da história até a configuração da sociedade global atual, como se demonstrou no tópico anterior, é limitada, ou até mesmo inexistente. Mesmo nos casos corriqueiros, quando a esfera das interações não é qualitativamente eficaz, a tríade empática não se harmoniza, não se interconectam em circuito, e a *Alteridade* não se efetiva. Destarte, com a *Alteridade* “capenga”, a afetividade fica distorcida, esquizoide, como denotado no tópico anterior. Por conseguinte, a *Resiliência* fica obscurecida e o *Sujeito Cognoscente* não consegue se *autoestruturar* favoravelmente.

#### (5) *Linguagem Plena* (Verdadeiro Eu)

A *Linguagem Plena* é a locução íntegra do *autoconhecimento* humano, o nosso *Verdadeiro Eu* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Alcançados o desenvolvimento pleno (*fullness*) e a homeostase na articulação de todas as instâncias psíquicas, o Sujeito Cognoscente se torna capaz de praticar a meta-visão e a meta-abstração. Ou seja, habilita-se a realizar uma visão de sobrevoos tanto para fora de si, para as coisas macro (físicas), quanto para dentro de si e das coisas do mundo, como se fosse uma espécie de “viagem insólita”, como ilustram os autores do STAA. Isso lhe permite avançar em obter cada vez mais peças do “quebra-cabeça” do que, particularmente, o constitui e, no geral, nos faz humanos. Assim como, *em* e *pela* Alteridade, e com Resiliência, aprende a proceder o mesmo com as demais coisas da realidade, “decifrando” todas as charadas a que se dispor a “entretê-lo” enquanto tarefa (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Desse modo, a *Linguagem Plena* ou *Verdadeiro Eu* se torna o devir derradeiro do desenvolvimento e da evolução humanos. Isso porque o sujeito, nessa situação de desenvolvimento *fullness* (pleno), pode alcançar a autorrealização em sua existencialidade, e extinguir a dúvida, que constantemente paira sobre as pessoas, de que a felicidade é algo factível. Também erigir ou adquirir, no encaminhamento para um “ápex” evolutivo, o(s) conhecimento(s) necessário(s) para o engrandecimento ecológico ou sustentabilidade existencial da espécie humana (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O que nos faz humanos é a capacidade de abstração, ou seja, de transformar a realidade em símbolos – o que constitui reificar as coisas em significados, como discute outro trabalho realizado em interlocução com o STAA, o de Zanette (2019). A abstração tem como uma de suas facetas a habilidade linguística, enquanto outra é o pensamento matemático, e, entremeios a plasticidade semiótica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo; PAULS, 2017). As outras espécies também se comunicam; entretanto, a linguagem simbólica, característica do ser humano e altamente abstrata, só é utilizada por ele. Neste sentido, o ser humano, até onde se sabe, é o único que tem nível de abstração tal que o capacite a desenvolver e entender um sistema simbólico tão complexo (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Entretanto, quando a *Resiliência* e/ou a *Alteridade* não estão adequadamente disponíveis, o que faz o *Sujeito Cognoscente* (e toda a *Célula Psíquica*) não se desenvolver apropriadamente – por motivos já denotados há pouco neste texto – a habilidade linguística (literalmente) se torna ou incapacitada ou impossibilitada de ser exercida normalmente (imanentemente, isto é, em sua prática no mundo).

Dito de outro modo: porque não há *Alteridade* suficientemente nas interações com o ‘Outro’ – o que no caso humano, comumente, perpassa a habilidade linguística – precisa-se de outro canal, um que possibilite a plasticidade, a criatividade, para tentar alcançar e afetar, emocionar/comover, o ‘Outro’. Assim sendo, as outras esferas da abstração, matemática (organização lógica e/ou geométrica dos símbolos) e semiotividade (dinamicidade identitária dos símbolos), passam a funcionar substituindo ou complementando a linguagem comum. É por isso que, em meio à sensação de “incompletude” da linguagem cotidiana, novas ideias e instrumentos são criados.

De acordo com os autores do STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), o ser humano é, portanto, um ser de linguagem; e o seu desenvolvimento deve acontecer rumo à capacidade de apreendê-la. O uso adequado da mesma, é o meio de, individualmente, aperfeiçoar-se enquanto Ser-no-Mundo (autoestruturar-se) e, coletivamente, evoluir a espécie. E, quanto mais tal processo avançar, mais próximo ele estará de adquirir a habilidade de exercer a *Linguagem Plena*, constituindo seu *Verdadeiro Eu*.

Por seu turno, a *Linguagem Plena* irá capacitá-lo a interagir munido de *plasticidade*, o que facilitará o diálogo e a construção de acordos “dialéticos” com o outro e a realidade. Isso o fará desenvolver interações “em ordem” (homeostáticas), comunicando-se de forma capaz de controlar a entropia que constantemente emerge do “afetar e ser afetado” causada pelo mundo exterior (SANT’ANA-LOOS, 2016). Esse processo de desenvolvimento integral do

ser humano deve ser focado não apenas no conhecimento em si e do mundo; deve também pautar a aquisição da habilidade de dialogar nesta perspectiva plástica e dialética (“jogo” das interações); “[...] o que, para *Afetividade Ampliada*, só é possível (re)equilibrando todas as dimensões da unidade básica da psique, a *Célula Psíquica*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

#### Dimensão Homeostática: Eixo Cosmogenético (ou Macrogenético) e Ecologia/Monismo

De acordo com o STAA, a Dimensão Homeostática (*locus* de “operação” da *Linguagem Plena* ou *Verdadeiro Eu*) representa a circunscrição existencial onde alcançamos a ideia, comumente fugidia, de felicidade. O desenvolvimento pleno da Célula Psíquica é exatamente o eixo cosmogenético que constitui a maneira com que o Sujeito Cognoscente passa a ver e compreender o mundo como um todo ecológica e unicamente (monistamente) constituído. Ao adquirir tal estágio de sensibilidade, ele entende melhor as relações humanas e os papéis básicos, fundamentais, dos indivíduos e coisas da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Essa dimensão homeostática “final” (no sentido de ser alcançada a partir do efetivo trabalho com todas as dimensões citadas anteriormente), para uma espécie como a nossa, dependente de um conhecimento que nos equilibre de um modo estável e sólido no mundo, sendo o devir da existencialidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Por isso, o eixo constituído nessa escala cósmica é o atrator básico e extremo que deve guiar nosso melhor posicionamento na realidade. É onde alcançamos a verdadeira homeostase; aquela que não deixa “caudas” na normalização do sentido existencial, em que tudo se torna “fluido”; e, portanto, denota os passos mais adequados para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o STAA aponta que, no limite, tudo é ecologicamente equilibrado quando as coisas envolvidas estão desenvolvidas em interações (duais) que sintetizam uma terceira dimensão existencial, onde elas se aportam e estabelecem uma *Unidade Triádica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Essa unidade da composição universal das coisas, seres e fenômenos é composta pelo ‘Eu’, o ‘Outro’ e o ‘Sentido’ (o ‘Verbo’, a significação – enquanto o *Logos*, o nexos que envereda a interação para ideia de ‘co-nexão’). Essa noção de Unidade Triádica é o princípio do eixo macrogenético, de como as coisas podem alcançar o máximo na harmonia relacional (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

### 3 REVISÃO DA LITERATURA CONFORME BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO

A ideia do estudo surgiu a partir de percepções ao longo da vida profissional dos autores no contato com diversas instâncias do cenário educativo. Assistimos e experienciamos a crescente deterioração das interações no interior das instituições, bem como das interações destas com os demais sistemas que a elas se interligam, causas de muitas dificuldades, angústias e descontentamentos. Assim sendo – e partindo do pressuposto (ou hipótese geral) da existência de ditas interações não-saudáveis nas instituições escolares – delimitamos sete blocos norteadores para a exploração das várias facetas ligadas ao gradativo *desencanto* com a profissão ‘ser professor’. Os sete blocos de investigação orientaram a revisão de literatura, (busca sistematizada), já dialogando com o STAA, cuja finalidade foi de verificar o que autores de pesquisas previamente realizadas vêm dizendo a respeito. Para a busca de artigos foram acessados os portais de pesquisa Scielo e BVS<sup>3</sup>, e para teses e dissertações o Banco de Teses da CAPES<sup>4</sup>.

O quadro a seguir resume a quantidade de material encontrado de acordo com a fonte de busca:

QUADRO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Banco de dados	Produções encontradas	Produções utilizadas
Capes	1248	57
Scielo	535	47
BVS	293	109

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A busca sistematizada foi realizada considerando-se a produção dos últimos quinze anos e priorizando-se o idioma português. Dentre as referências bibliográficas encontradas, refinou-se a intenção de leitura completa e eventual utilização do material quando ficava claro que este atingia o critério de possuir efetiva ligação com a temática abordada por cada bloco. No caso dos blocos em que o material potencialmente útil se mostrou escasso, produções anteriores ao período delimitado foram também consideradas.

<sup>3</sup> BVS - Biblioteca Virtual em Saúde (Brasil).

<sup>4</sup> CAPES - Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior, órgão que regulamenta a pós-graduação e a produção acadêmica no Brasil.



Descreve-se, a seguir, alguns dos achados analisados no percurso da revisão de literatura, organizados conforme o conteúdo de cada Bloco de Investigação. Dialogando com os resultados, são expostas reflexões oriundas do STAA, tendo em vista o objetivo almejado neste trabalho.

### 3.1 Possíveis afetamentos causadores do desencanto dos professores em exercício

Nesta seção serão analisados os possíveis afetamentos que podem causar desencanto nos professores em exercício de sua função.

#### 3.1.1 Bloco I - Identidade Profissional do professor em exercício

##### Descritores do BLOCO I

- ✓ Identidade profissional professor exercício;
- ✓ Identidade profissional docente;
- ✓ Identidade profissional professor;
- ✓ “Identidade profissional professor” *and* “afetividade”;
- ✓ “Identidade docente” *and* “afetividade”.

No que diz respeito ao Bloco I, que trata da construção da identidade profissional do professor em exercício, foram encontradas pesquisas de revisão de literatura bem como pesquisas que se utilizaram como metodologia a abordagem qualitativa com uso de entrevistas e questionários seguidos de análise de discurso, na voz dos professores em exercício, que apresentaram situações significativas e relevantes por eles percebidas no cotidiano escolar e que vão moldando a identidade profissional do professor em exercício, de acordo com o contexto em que está inserido.

Quando se reflete sobre identidade profissional como é comumente concebida, não é difícil verificar que ela vem sendo atingida de forma rápida e inevitável pelas tendências da globalização e pelas alterações sociais, promovendo mudanças em todos os aspectos. Essas mudanças provocam transformações profundas no mundo profissional, incluindo a profissão docente.

De acordo com a literatura, a *identidade* é um fenômeno complexo, que incorpora duas dimensões: a individual e a coletiva. Dubar (1997) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria

identidade” (p. 110). Cardoso *et al* (2016), referindo-se à especificidade da identidade docente, explicam que:

A identidade docente é assim o resultado de um processo biográfico e relacional (Dubar, 1997): biográfico, porque depende da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional, que lhe confere singularidade, ligada à sua história de vida e às múltiplas vivências que acarreta consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais); relacional, porque resulta da relação entre si e os outros, de identificação e de diferenciação, que se constrói na experiência da ação. (p. 382).

Assim sendo, resgatar a identidade do professor torna-se tarefa primordial, uma vez que se percebe hoje no cotidiano da escola que o professor se mostra desencantado com sua tarefa de ensinar. Esse desencanto parece ser fruto de angústias que o assolam quando interage no ambiente escolar e com a maneira como a profissão ‘professor’ vem sendo representada socialmente, tendo perdido credibilidade e valorização nos tempos modernos.

Parece haver então uma contradição, pois, como salienta Nóvoa (2011), apesar de haver maior interesse pela coisa educativa, o reconhecimento vem se perdendo: “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu a visibilidade no espaço público” (p. 23).

A questão da desvalorização também é evidenciada por Souza *et al* (2013), que pesquisam sobre o papel da afetividade na formação da identidade do professor. Essas autoras denominam o sofrimento como “um afeto aglutinador dos afetos” e percebem que na escola tem ocorrido a predominância do sentimento de sofrimento, cuja base é a frustração por tantas expectativas e desejos não realizados:

A necessidade de ver seu trabalho reconhecido é, ao mesmo tempo, impulsionadora para a carreira docente e frustrante quando o professor não se vê valorizado. O reconhecimento do outro, ou a sua falta, resulta em sentimento de revolta, de injustiça e em vitimização. A frustração que vivenciam é de tal ordem que os mantém presos, solitários e abandonados à própria sorte (p. 535).

As pressões sofridas pelos profissionais professores no contexto escolar também são relatadas na literatura, advertindo que estas podem influenciar a capacidade de resposta dos profissionais às necessidades dos alunos – fato que pode comprometer a responsabilidade e a ética no desenvolvimento de suas atividades. Uma dessas pressões, tratada na literatura, é jornada de trabalho desses profissionais, especialmente em escolas públicas. Ribeiro (2014) estuda os problemas detectados em termos de organização, quantidade e qualidade das horas

trabalhadas diretamente com estudantes e das horas extraclasse despendidas em atividades de planejamento, avaliação, preparo das aulas e formação continuada.

Ainda vale a pena ressaltar que o desequilíbrio entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, lamentavelmente, tornou a educação uma fábrica de mão de obra, fato que atinge profundamente a identidade profissional daquele que ensina, uma vez que a educação voltada para objetivos de tecnocracia acaba por provocar um vínculo despersonalizado entre professor e aluno. Esse cenário, por sua vez, alimenta a crise na construção da identidade do profissional professor, até porque nem todos os profissionais docentes dominam as tecnologias e alguns nem mesmo têm acesso a elas, como, por exemplo, em contextos de escolas em regiões economicamente desfavorecidas do país onde há grande precariedade.

A literatura pesquisada corrobora a hipótese de que há uma crise instalada no cenário educacional que afeta negativamente a identidade do professor. Segundo o STAA, as coisas envolvidas na instituição social ‘escola’ estão *fora da ordem* no que concerne a vários aspectos. Por que é possível afirmar isso? Se ponderarmos que a diversidade da realidade é constituída por uma infinidade de “afetamentos” – isto é, interações variadas em que afetamos o mundo e somos constantemente afetados por ele – cada “nova” realidade, na dinâmica interacional, é formada por um novo encontro ou um reencontro, em que sempre *três* elementos principais precisam ser respeitados (uma estrutura *triádica*): o Eu, o “Outro”, e o “Mundo” como pano de fundo. Podemos delimitar recortes de diversos tamanhos, variando as escalas e as perspectivas, e (re)posicionando os elementos próprios a cada contexto para formar essa tríade. Contudo, a essência do movimento dinâmico se mantém, independente da combinação: o canal de comunicação entre o *Eu e o Outro* (e ambos estarão sempre posicionados dentro de algum cenário da realidade, do Mundo) será sempre uma relação que deve ser entendida em sentido ampliado, já que pressupõe, inevitavelmente, algum tipo de *afetividade* (‘qualidade de afetar’). A busca de equilíbrio nesses variados “afetamentos” é o que denominamos *Affectfullness*. Defendem Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013):

E isso para proceder ao desenlace do devir que todo ser vivo que, aliás, toda coisa ou fenômeno, conforme suas características, persegue: o bem viver ou o adequado existir – homeostático, a autopreservação; a qual, muitas vezes é negligenciado – dependendo igualmente da preservação do todo, que é onde e com o que a vida se autopreserva (p. 45).

Em outras palavras, quando uma das pontas da interação não é devidamente considerada ou respeitada – interação desprovida de *Affectfullness* –, a equação não se fecha; o ciclo de retroalimentação se rompe, e nenhuma das pontas se preserva verdadeiramente. Infelizmente, é o que temos presenciado em grande parte das interações entre as pessoas, e destas com o restante do mundo (com a natureza, por exemplo). Como somos afetados constantemente e por diferentes coisas ao mesmo tempo, a falta de coordenação em meio a essas forças gera confusão: parâmetros dispersos, complexificação, engessamentos, medo e ansiedade, falta de confiança, falta de propósitos, engajamento em causas questionáveis, excessos de vários tipos, violência.

Muitos aspectos da vida humana ficam comprometidos em meio a esta confusão – incluindo a vivência das pessoas nas instituições escolares (acadêmicas, de forma geral). Os desafios diários centram-se na preocupação demasiada com a sintaxe das coisas e muito pouco com a verdadeira semântica delas. A agradabilidade que a experiência de ensinar e aprender sobre a vida e o mundo, a partir da troca de conhecimentos e da interação com as demais pessoas, vem se transformando em algo desagradável e angustiante.

Silva, Souza Neto e Benites (2009) também apresentam uma visão crítica em relação a como a escola e a profissão docente vêm sendo constituídas em nossa sociedade. Os referidos autores demonstram preocupação com a dimensão afetiva que vem sendo negligenciada. Entre outras coisas, denunciam:

Esse modelo acaba esquecendo-se que a mesma [a escola] é, antes de tudo, um centro de formação humana, um espaço de relações interpessoais, de pacto social, de reciprocidade, de reconstrução de mundos, em que a individualidade depende da expressão da coletividade, bem como a coletividade não pode sufocar a individualidade (pp. 228-229).

Como resgatar o respeito pelo Outro? Pelo professor, pelo estudante? Por cada um que contribui (ou deveria contribuir) para a dinâmica escolar ser viva e rica? Percebe-se a necessidade urgente de humanizar a qualidade no trabalho do professor, subsidiar formações que invistam no desenvolvimento dos âmbitos afetivo-emocional e cognitivo em consonância, recuperar a resiliência e a alteridade desse profissional em meio a um universo de pressões em prol de resultados, bons índices de desempenho desvinculados do desenvolvimento humano real, projetos desencontrados e uso de novas tecnologias apenas como “modismos” e/ou comodismos. Percebe-se a necessidade da reflexão honesta sobre a prática como uma forte estratégia para a educação continuada dos professores, especialmente quando centrada nas

necessidades e dilemas oriundos dos contextos de atuação e no desejo real de engajamento no autodesenvolvimento.

A identidade profissional não pode ser desconectada da identidade pessoal. E a identidade está ligada à resiliência; assim sendo, a resiliência docente também pode ser estimulada por meio da reconstrução dessa identidade, e vice-versa. Mais uma vez, a afetividade mostra-se como o elo essencial. Brito *et al* (2014) recuperam a perspectiva de Dejours, que afirma ser possível aos professores “transformar o sofrimento em prazer, graças à relação afetiva que estabelecem com seus alunos, o que mobiliza e estimula o uso da sua inteligência prática e sua criatividade, e confere sentido ao trabalho efetivado.” (p. 596):

Os estudos de Dejours (2004; 2012) desenvolvidos a partir da psicodinâmica do trabalho vão evidenciar que este não é apenas fonte de doença, pois, *dependendo da sua forma de organização*, o trabalho pode também suscitar saúde e prazer. Segundo essa abordagem, os trabalhadores recorrem a um tipo específico de inteligência prática, astuciosa, acionada quando imprevistos acontecem no cotidiano de trabalho, sendo fundamentalmente subversiva e criativa em relação à prescrição e cuja subutilização é patogênica. Faz-se necessário também que a inteligência prática, mobilizada diante de insuficiências da prescrição, seja reconhecida. (p. 590). (*destaque nosso*).

Nesse sentido, a *Alteridade* também necessita ser resgatada no contexto escolar: a escuta sensível dos professores e suas carências, o acolhimento e a amorosidade, a formação visando ao desenvolvimento pleno deste profissional. Esse é o início do processo de ressignificação da profissão docente.

FIGURA 2 – AFETAMENTOS DO BLOCO I



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A identidade profissional do professor em exercício constitui o protagonista mediador de todos os demais blocos eleitos para embasar o presente estudo, como demonstra a Figura 2. Os achados que se aproximam desse tema e expostos no item 3.1 evidenciam algumas situações que podem abalar a identidade profissional docente que têm como consequência o desequilíbrio físico, emocional e social, contribuindo assim para a desmotivação, afastamento do trabalho e interações pouco saudáveis com seus alunos, pares, famílias e comunidade em geral. Como aprender a resiliir a este contexto de caos? Além do que este profissional tem de equilibrar seu tempo com o trabalho, vida em família, lazer e ainda ter um tempo para pensar em si próprio.

O STAA, no que se refere à Afetividade Ampliada, formula uma equação para a análise dos afetamentos que se apresentam, buscando ir *aquém* e *além* dos conceitos já conhecidos e utilizados quando se fala de afetividade. Por isso, Afetividade Ampliada. Para este Bloco I, especificamente, a equação que se adequa é:

FIGURA 3 – EQUAÇÃO BLOCO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Nesse contexto, a construção da identidade do profissional professor é o núcleo da equação, e faz-se necessário refletir que também há muitas questões que vão *aquém* e *além* do processo dessa construção. O ser humano é contexto, punção e cognitivo, isto é o que representa o monismo em forma de equação. O contrário disso significa ficar em meio às pressões do cotidiano procurando o resultado do 'X' na equação. *Monismo* é como uma “colcha” costurada com várias percepções, como apresentado na Figura 2 - Afetamentos do Bloco I, que demonstra todo o universo que permeia a construção da identidade de um profissional em meio a desafios diários, preocupação excessiva com a sintaxe das coisas e pouco com a verdadeira semântica delas, em sua essência.

A Figura 2 demonstra ainda a diversidade da realidade – que é constituída por uma infinidade de coisas, de eventos agradáveis e desagradáveis e cada nova realidade é um encontro de paralelas e, nesse sentido, a equação é *Triádica: Eu, o Outro, e o Mundo* como pano de fundo.

As discussões teóricas presentes nos achados relativos ao tema em questão, evidenciadas na Fundamentação Teórica do Bloco I, levam a perceber uma crise instalada no cenário educacional, que resulta em angústias que vão, ao longo do tempo, afetando o professor de modo que vai se desencantando com a profissão. Esses são os aspectos *aquém* da equação.

Se essas angústias forem corroboradas na fala dos professores que serão ouvidos para fins desta pesquisa, será necessário humanizar a qualidade no trabalho do professor, subsidiando formações em exercício, com vistas a trabalhar a afetividade ampliada, emoções, resgate de memórias afetivas, resgatar a resiliência e a alteridade desse profissional em meio a um universo de pressões em prol de resultados, bons índices de desempenho, projetos, uso



de novas tecnologias que muitas vezes o professor não tem conhecimento. Serão os aspectos além da equação.

É como uma “avalanche” de acúmulo de coisas que nem sempre são a essência da questão em si, que é dar conta especialmente do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos de forma harmônica. O se percebe é que as coisas que envolvem o contexto escolar estão totalmente fora da ordem, principalmente no que se refere às relações que se estabelecem por meio das interações que nem sempre são sadias e harmônicas, causando assim uma série de afetamentos na construção da identidade do professor.

Esse modelo acaba esquecendo-se que a mesma escola é, antes de tudo, um centro de formação humana, um espaço de relações interpessoais, de pacto social, de reciprocidade, de reconstrução de mundos, em que a individualidade depende da expressão da coletividade, bem como a coletividade não pode sufocar a individualidade. (SILVA *et al*, 2009, p. 228/229).

Somente assim, pode-se caracterizar, então, a Afetividade Ampliada enquanto um arcabouço teórico monista e que se configura como uma meta-teoria psicológica, podendo contribuir no seu entendimento diretamente com o desenvolvimento humano, no caso específico deste trabalho na constituição da identidade docente. O STAA constitui um caminho, uma possibilidade de melhor compreensão do todo. As categorias que se articulam com esse caminho são as categorias que compõem a psique humana: *Identidade, Self, Resiliência Ampliada e Alteridade*, como foi detalhado na Introdução deste estudo.

### 3.1.2 Bloco II – Distanciamento da família da vida escolar das crianças

#### Descritores do BLOCO II

- ✓ Distanciamento família vida escolar crianças;
- ✓ Distanciamento pais e filhos;
- ✓ Ausência família vida escolar crianças;
- ✓ “Distanciamento famílias” *and* “vida escolar crianças”;
- ✓ “Ausência familiar escolar” *and* “afetividade”;
- ✓ “Negligência familiar *and* afetividade”.

Qualquer pessoa que conviva em uma instituição de educação básica ouve, em diversos momentos, queixas de professores relativas ao distanciamento das famílias da vida escolar dos estudantes. Reportam falta de apoio às tarefas de casa, falta de comunicação com a escola, além da sempre mencionada “educação tem que vir de casa” – referência a certa

degradação nos valores morais, que faz com que crianças cheguem tantas vezes à escola sem terem aprendido qualquer tipo de amabilidade e respeito no tratamento interpessoal. Este bloco aborda aspectos relacionados às famílias que circundam o contexto de qualquer escola, também provocando dificuldades no trabalho dos professores.

No entanto, o que observamos é que o distanciamento dos pais não se dá apenas em relação à vida escolar das crianças. Envolve um conjunto de fenômenos sociais comuns nos tempos modernos, como o trabalho assalariado não somente do pai, como também da mãe, exigindo de ambos os progenitores o afastamento do lar por longos períodos; famílias envolvidas com conflitos de diversas ordens, tanto internos à própria família (divórcio, abuso de drogas, entre outros) como externos (tráfico e criminalidade, por exemplo), sendo que a falta de atenção adequada aos filhos é, comumente, a primeira consequência da desestruturação familiar. Não estamos definindo a família a partir de um modelo nuclear/tradicional, mas sim refletindo sobre as instâncias de uma diversidade de fenômenos/problemas que podem afetar este núcleo.

Outro fenômeno causador de afetamentos é atenção precoce – tão necessária nos primeiros anos de vida de uma criança para a construção de sua personalidade das crianças vem sendo transferida para as creches, já que grande parte das crianças ingressa nessas instituições com poucos meses de vida, passando cada vez menos tempo com os pais e os parentes.

Sobre a importância da família enquanto primeiro grupo social de uma pessoa, Araújo (2007) posiciona-se:

Esse relacionamento de trocas [na dinâmica familiar] se dá de forma a ditar e limitar as condutas de seus membros na busca de um equilíbrio, ao mesmo tempo em que compreende os motivos que justificam suas relações hierárquicas, seus ideais, a definição de seus papéis, etc. É esta dinâmica, em conjunto com nossas vivências, que vai nos formar enquanto sujeitos; é ainda esta que dita como vamos lidar com as nossas possibilidades e dificuldades. Segundo Alícia Fernández (1991), a dinâmica familiar determina ainda o grau de contato com a realidade circundante, é essa dinâmica que vai ditar se este contato é permitido, castigado, proibido ou estimulado, daí a grande importância de considerar o contexto familiar em qualquer estudo que envolva o desenvolvimento da aprendizagem humana (p. 38).

Porém, quando a estrutura da família se encontra ameaçada, como no caso de divórcios mal encaminhados, é comum haver situações em que os pais, centrados no embate de um contra o outro, esquecem que estão repercutindo sua discórdia nos filhos. Lembra Fraiman (1997) que, além da omissão em reuniões escolares, ocorre frequentemente a

negação do dinheiro para os livros e o material escolar dos filhos, o que serve como forma de agressão indireta ao antigo(a) parceiro(a).

Para além da existência de conflitos pontuais, a negligência na tarefa de cuidar dos filhos vêm fragilizando a instituição familiar e ocasionando problemas de grande alcance. Tresoldi (2015) denuncia a tendência atual da família não assumir adequadamente a educação de suas crianças e adolescentes:

Embora a desestrutura familiar, a falta de referências saudáveis, a pobreza, o uso de álcool e de drogas e o abandono da escola contribuam, não são os únicos determinantes. A família é o primeiro grupo onde serão fundados os limites iniciais para o desenvolvimento da criança; porém, por vezes a família, ao não conseguir desempenhar sua função, procura terceirizar esta responsabilidade para outros, geralmente a escola (p. 128).

A omissão dos pais no cuidado com seus filhos acarreta variados tipos de desajustes no desenvolvimento. A falta de amparo, de diálogo sobre os problemas e os sentimentos experienciados, a falta de espaço e de tempo para buscar a construção de uma melhor qualidade nas relações familiares pode chegar a ocasionar problemas bastante graves, como salienta Fraiman (1997): “Esta omissão está ligada também à repetência e ao baixo rendimento intelectual. O jovem, assim, internaliza a sua dor, sua solidão e mostra pelo comportamento aquilo que sente como atitude de seus pais: descaso, descuido, desamor. Sentindo-se desamado por seus pais, tantas vezes desiste de cuidar de si próprio (p. 57).

Assim sendo, no contexto escolar concentram-se crianças oriundas de diversos tipos de famílias, até mesmo aquelas que por negligência ou maus tratos foram afastadas de suas famílias, encontrando-se em instituições de abrigos. Professores se deparam, então, com crianças e adolescentes com dificuldades na aprendizagem, de socialização, com o aspecto emocional abalado, vítimas de violência, maus tratos, situação de risco e preconceitos.

No que concerne à relação família-escola, não há como pensar que somente as famílias se afastam da escola por seus problemas e/ou escolhas. O inverso também é verdadeiro, pois a escola retroalimenta esse distanciamento. Nesse sentido, Fraiman (1997) explica que a “a própria escola, na falta de um projeto estruturado longitudinalmente para que se promova a continuidade desta integração, colabora para o processo de distanciamento” (p. 20).

O despreparo da escola e de seus professores na lida com a proximidade interacional (afetividade) tem boa dose de responsabilidade sobre essa situação. Souza *et al* (2013), em estudo realizado com professores de escolas públicas e privadas do interior de São Paulo

(Brasil), relatam que, apesar de buscarem tecer vínculos, eles não sabem como lidar com seus afetos, tampouco com os dos alunos:

Os professores não têm consciência de que os afetos possam se constituir como facilitadores de sua prática docente, assim como não entendem que devem, como tarefa, intervir nas relações afetivas. Entendem que sua função é somente trabalhar para o desenvolvimento cognitivo, como se o aprendizado não envolvesse todos os aspectos constituintes do sujeito: o cognitivo, o afetivo, o biológico e o social (p. 535).

E, se nem as famílias e nem a escola entendem apropriadamente o valor da afetividade e do cuidado nas interações, é bastante óbvio que a consequência disso será um distanciamento entre as pessoas, bem como uma grande quantidade de crianças que crescem carecendo de amparo e de parâmetros para seu desenvolvimento integral. E essas crianças, uma vez crescidas, tornam-se adultos que retroalimentam o ciclo de existência de uma sociedade sem afetividade, portanto, com vínculos frágeis e com tantos problemas interacionais como os mencionados até aqui.

Buscando escapar desse circuito de insucesso interacional, surgiu o fenômeno da super medicalização de crianças no universo escolar, acreditando-se, assim, “sanar” os problemas. Conforme explica Souza (2013), “por medicalização compreende-se o processo em que, por meio de um discurso cientificista, se transforma, artificialmente, um problema que é coletivo, de ordem social, política, econômica, educacional, num problema localizado no sujeito, ou seja, num problema individual” (p. 95). São inúmeros os encaminhamentos feitos por profissionais das unidades escolares para serviços de atendimento especializado (psicologia, terapia, neurologia e psiquiatria), como se por meio da medicação fosse possível reverter os problemas causados pelo desamparo e pela falta de reconhecimento do que cada pessoa precisa, de fato, para se desenvolver saudavelmente.

Alguns autores referem-se, ainda, ao universo das pedagogias e entretenimentos *online*, o qual tem oferecido instrumental que fomenta o distanciamento das pessoas dentro das famílias, como também das famílias em relação à vida escolar dos filhos. Empreendimentos que integram o complexo das tecnologias e mídias envolvem crianças e seus familiares em torno de um diversificado conjunto de eventos, propostas que “harmonizam” entretenimento, informação e incentivo ao consumo. Fontana (2015) caracteriza esse universo complexo como uma “pedagogia cultural” adicionada de uma grande cooperação midiática para mobilizar crianças, mães e pais e direcioná-las a suas questões particulares, em detrimento das questões familiares coletivas. Realmente, é possível

perceber nas atitudes das crianças e adolescentes certo desinteresse na forma pela qual são transmitidos os conteúdos na escola, demonstrando um imediatismo na elaboração de resultados e hiperatividade nos comportamentos. Seus pais, com o pretexto de poder controlar melhor filhos, presenteiam com equipamentos de última geração, contribuindo para dispersar a atenção em sala de aula.

Para aprofundarmos o aqui denotado problema da falta de afetividade no interior das famílias e das escolas, como também na interação entre essas duas instituições sociais, a partir de uma perspectiva do STAA, retomaremos inicialmente o discurso de Fraiman (1997):

Pais que ‘tudo’ dão aos filhos em termos materiais, são os mesmos que têm se mostrado incapazes e oferecer-lhes o afeto, os limites, a compreensão e a noção de responsabilidade social, condições necessárias para que estes exerçam sua voz de forma responsável, crítica e consequente, enfim, que sejam cidadãos plenos e construtores de sua realidade. Que a escola não seja um mero depósito de ansiedades e angústias de pais ausentes, e de crianças e adolescentes carentes de relação humana e esperança no futuro (pp. 18-19).

Assim, pergunta-se: que tipo de referências de vida (de si mesmas, de outras pessoas e de mundo) estão sendo construídas nas pessoas que crescem sendo educadas desta forma? O que estamos ensinando a essas crianças que “têm tudo”, mas ao mesmo tempo não têm o essencial? E quanto às crianças que não têm nada, vítimas do medo, da violência, do abandono completo; como é possível a elas conseguirem também construir sua história, sua identidade, suas memórias afetivas no universo de caos em que se encontram?

Explica o STAA que cada pessoa possui uma estrutura multidimensional em seu arcabouço psíquico. A compreensão dessa estrutura fundamental permitirá entendermos o porquê família e escola deveriam ser muito mais atentas ao educar seus filhos e alunos, pois as referências coletadas e organizadas por uma pessoa ao longo de sua vida é que configurarão essa estrutura psíquica e a dinâmica de seu funcionamento, determinando quem ela será.

Tal estrutura básica, conforme aludido no capítulo de fundamentação acerca deste sistema teórico, é chamada de *Célula Psíquica*, a qual é formada por processos psicológicos de caráter essencial, e tendo como principal função organizar cada um de nós em referência à realidade da qual participamos. A composição básica da *Célula Psíquica* é *Triádica*: a *Dimensão Configurativa* (que é alicerçada na *identidade*), a *Dimensão Recursiva* (que é alicerçada no *Self*) e a *Dimensão Criativa* (que é alicerçada na *Resiliência*). Esta *Unidade Triádica* basilar permanentemente se amplia e se atualiza na interação com o meio físico e

social, ou seja, por meio do contato com o Outro – o que, por sua vez, corresponde ao processo de *Alteridade*, constituindo-se assim uma quarta dimensão da *Célula Psíquica*, denominada *Dimensão Moduladora*. A quarta dimensão, que aparece quando interagimos, complementa a tríade individual (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

De acordo com este aporte teórico, a identidade apresenta-se como fundamento da *Dimensão Configurativa* porque é o fenômeno que configura, conforma, delineia, ou seja, estabelece certa forma, identificando uma pessoa (ou outro ser, ou coisa), referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais. A identidade pessoal pode tomar a forma descritiva, como em uma narrativa, manifestando-se por meio de mediadores simbólicos e do próprio comportamento de cada indivíduo em desdobramentos identitários que se enquadram em cada contexto experiencial.

A *Identidade* interliga-se ao *Self*, que é o fundamento da *Dimensão Recursiva* do ser humano, e dele depende. Nesta dimensão estão dispostos e organizados os recursos psicológicos construídos ao longo da vida de uma pessoa. Estes recursos, por sua vez, englobam o conhecimento de mundo e as crenças que essa pessoa constrói sobre si – as quais são denominadas *crenças de autorreferência* e que orientarão a pessoa ao se movimentar na realidade. Logo, o *self* define cada individualidade (subjetividade), que se completará e se expressará por meio da *Identidade*, explicam Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014).

A *Resiliência*, por sua vez, é compreendida pelo STAA de modo expandido, e por isso se torna alicerce da *Dimensão Criativa*. Trata-se de uma instância fundamentalmente *ampliadora*, pois congrega um conjunto de mecanismos responsáveis por explorar as variadas possibilidades de enfrentar o mundo, criando combinações para além daquelas já conhecidas e comumente utilizados por uma pessoa em seus padrões habituais. Assim, disponibiliza especialmente ao *Self* recursos psíquicos para lidar com novas situações; portanto, alimenta o *Self* e amplia o seu “banco de recursos”, ampliando suas possibilidades de ação no mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

Já a *Alteridade* permite a agregação da *Unidade Triádica* essencial de cada pessoa ao Outro e possui, portanto, extremo valor na constituição do ser, uma vez que complementa, na interação com o mundo, o “eu” sélfico e identitário. É vista como principal constituinte da *Dimensão Moduladora*, porque é a partir do *feedback* externo (vindo dos diversos “outros” com os quais um indivíduo se depara ao longo da vida) que as crenças de autorreferência são validadas (confirmadas) ou não; precisando, então, ser reajustadas (refinadas, reorganizadas), processo que permite a uma pessoa regular sua subjetividade e, conseqüentemente, seu

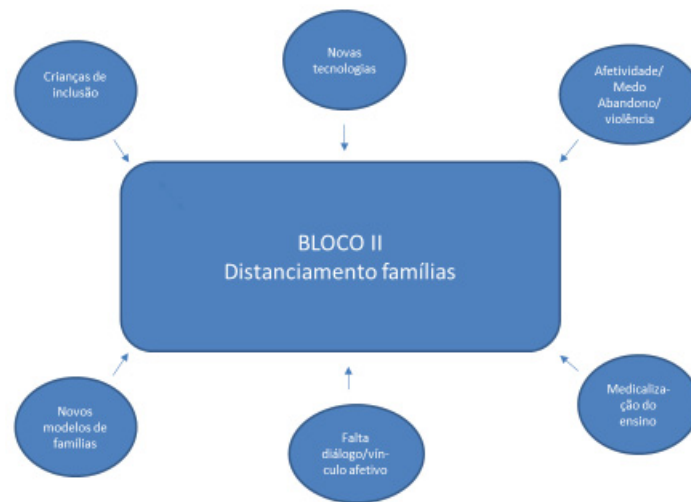
comportamento.

As quatro dimensões mencionadas são autocomplementares, interligadas e inseparáveis, sendo que, em conjunto e apropriadamente investidas em seu potencial de desenvolvimento, permitem que se realize a verdadeira *Affectfullness*: a emergência de uma Dimensão Homeostática em que os seres se comunicam por meio de uma *Linguagem Plena*, experienciando seu “Verdadeiro Eu”. Essa quinta dimensão da *Célula Psíquica* visa, fundamentalmente, encontrar a harmonia nas relações e, assim, o equilíbrio interacional – que deve ser considerado tanto em uma escala micro quanto em escalas maiores.

Assim, com base em tais premissas, o STAA empresta à Educação uma perspectiva desenvolvimentista que pode possibilitar aos agentes dos processos educativos assumirem maior responsabilidade para com a evolução humana, aceitarem o desafio de ampliar seus modos de perceber o mundo – o que inclui a si mesmo e a prática educativa aplicada às novas gerações. Ou seja, podemos e devemos aproveitar nossa plasticidade enquanto humanos para reciclar e autoatualizar nossos sistemas psíquicos. Isso envolve criar e organizar novas crenças de autorreferência, tanto em nós mesmos, como auxiliando nossos filhos e estudantes a fazê-lo. Assim redefiniremos identidades, atualizando nosso *Self*, criando e resolvendo problemas de forma resiliente, e, como consequência, passando a nos comunicar mais afetiva e plenamente. Trata-se de aprender e ensinar “a ampliação de si, a *Resistência* e a ressignificação da totalidade do organismo”, com “criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as vicissitudes da realidade” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013, p. 69). A Figura 4 apresenta os afetamentos do Bloco II no que concerne ao distanciamento das famílias na vida escolar das crianças:



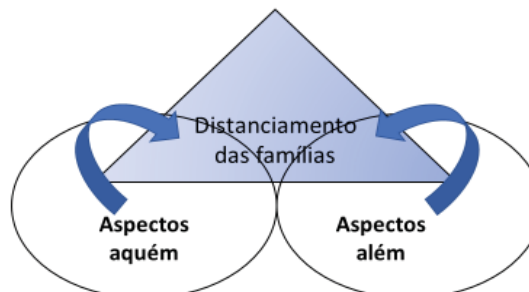
FIGURA 4 – AFETAMENTOS DO BLOCO II



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

O STAA formula uma equação para a análise dos afetamentos que se apresentam, buscando ir *aquém* e *além* dos conceitos já conhecidos e utilizados quando se fala de afetividade, levando-se em conta sempre que o núcleo da equação afeta e é afetado pelos aspectos que estão *aquém* e *além* em seu entorno. Por isso, 'Afetividade Ampliada'. Para este Bloco II, especificamente, a equação que está representada na Figura 5:

FIGURA 5 – EQUAÇÃO BLOCO II - DISTANCIAMENTO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Neste tópico, a análise tem como foco o distanciamento das famílias do ambiente escolar e a falta de acompanhamento de seus filhos, analisado como sendo, hipoteticamente, uma das angústias que podem causar afetamentos no profissional professor, assoberbado com as diversas situações trazidas pelos alunos para a sala de aula, no que se refere à afetividade. São as situações que estão aquém na equação.

Diante do exposto, uma investigação sobre o professor, em uma perspectiva ampliada, tem como premissa fundamental a análise de suas relações com o mundo e a realidade ao seu redor, que o afetam. Este mesmo professor supostamente, se preocupa com a qualidade das interações, vínculos afetivos de seus alunos, que muitas vezes não são bem construídos no ambiente familiar ocasionando, por sua vez, uma lacuna entre escola e família e acabando por não contribuir de maneira efetiva para o bom desempenho deste aluno, bem como suas emoções, sentimentos, percepções sobre as coisas, perspectivas de mundo etc.

A *Unidade Triádica*, base que fundamenta esta análise, apresenta-se como a estrutura de um “jogo”, que é sempre afetivo e dual, das interações que necessita ampliar. É preciso haver uma instância a partir da qual se possa renovar ou recriar ou até criar crenças de referência, pois se não houver reciclagem ou autoatualização, o sistema, a organicidade do ser (psíquico) ou indivíduo não terá plasticidade: seria um agente de único algoritmo de ação/interação.

Neste caso, a angústia/preocupação do professor, com relação ao fato de as famílias das crianças estarem cada vez mais distantes da vida escolar, constituem interações que necessitam se ampliar, se recriar, se reciclar, pois a organicidade do ser psíquico, neste caso, a evolução da criança, preocupação do professor, não é um agente único de ação/interação. Necessita da ajuda de um adulto para suprir suas necessidades, criar laços/vínculos afetivos, e o que se percebe é que cada vez mais está se criando uma lacuna entre família e escola, perdendo o sentido, a semântica da verdadeira essência que é o ambiente escolar.

O que está implícito nesta equação é a criança (núcleo); célula (biológica), permeada pelas interações familiares, que nem sempre são sadias para seu bom desenvolvimento enquanto ser humano, pois está em processo de constituição de uma psique.

Segundo as bases epistemológicas do STAA, esse campo de revisão da postura psíquica constitui a dimensão nuclear ou “paradigmática”, nomeada pelo sistema teórico de *Resiliência Ampliada*: é a *Dimensão Criativa* do “banco de dados do universo”, o qual carrega uma espécie de fractal do todo (ou possibilidade de ampliar a escala de compreensão do mundo, recorrendo ao nível universal), fornecendo caminhos para a apreensão do *sentido*

(semântica) do pensamento lógico (sintático), abstrato e, por conseguinte, da busca pela alimentação plena da linguagem simbólica. “Essa instância, habitualmente, não é explorada nitidamente em nível consciente, mas instintivo e intuitivo: por meio da meta abstração” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69). Seria uma forma de “possibilidade de ampliação de si, resistência e adaptação da totalidade do organismo, ou seja, de criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as “vicissitudes” da realidade, principalmente aquelas relacionadas ao caos” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69), como se apresentou no início da discussão deste eixo de estudo.

Apurar o *sentido* (semântica) do pensamento lógico (sintático), a possibilidade de ampliação de si, resistência e adaptação da totalidade do organismo, nesse caso a *Resiliência Ampliada*, que é a dimensão criativa exposta pelos autores do STAA, seria uma possibilidade de avançar em um caminho para amenizar a lacuna que se formou, segundo depoimento dos professores, entre as escolas e as famílias, aspecto este que está para além da equação.

Tendo em vista que as interações são de suma importância para o desenvolvimento humano e social, o processo educacional se tornaria muito mais eficaz se tivesse a efetiva participação das famílias em prol das necessidades de seus filhos, já que a escola não tem como dar conta sozinha desse processo sem a parceria dos pais.

Corroborando, Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013) salientam que o desenvolvimento é um processo constante, organizado em uma sequência de estágios que correspondem à relação do indivíduo com o ambiente e com os outros humanos, ou seja, está diretamente relacionado com suas interações.

Partindo dessa premissa, se o desenvolvimento da pessoa está relacionado às suas interações, ela não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Salienta-se, então, a importância da participação da família na vida escolar das crianças, interações familiares saudáveis, construção de vínculos afetivos, limites, respeito, relações saudáveis, aspectos estes que podem ir além do núcleo da equação apresentada para este eixo.

Nessa direção, a de uma perspectiva ampliada, a pesquisa sobre o professor em exercício de sua função, seus desencantos e possibilidades de se *reencantar* com a profissão, compreende não apenas a relação com “outro” ser humano (o aluno, em especial), mas, fundamentalmente, refere-se às várias interações que se desenrolam e se constroem no ambiente escolar: as interações do professor com os alunos, os colegas e gestores da escola; com os familiares dos alunos; sua relação com o conhecimento, o desenvolvimento e a

educação; enfim, envolve a relação do professor com a própria dinâmica da educação e da vida no universo escolar.

### 3.1.3 Bloco III – Falta de estrutura – Precariedade no ensino

#### Descritores do BLOCO III

- ✓ Falta estrutura ensino;
- ✓ Precariedade ensino;
- ✓ “Falta estrutura escolar” *and* “afetividade”;
- ✓ “Precariedade ensino” *and* “afetividade”.

Como instituição de ensino, a escola caracteriza-se por estruturas físicas, administrativas e sociais, e deveria objetivar sempre o desenvolvimento dos indivíduos que ela comporta (NÓVOA, 1999). Diretores, coordenadores, supervisores escolares, professores, funcionários, alunos, famílias, convidados, comunidade, entre outros, que interagem socialmente no âmbito escolar, deveriam ser os principais elementos dessa instituição, capacitando-se para se relacionar adequadamente entre si, bem como com as interferências sociais e políticas externas (NASCIMENTO, 2008). Argumenta Freire (2008) que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (p. 66).

Ressalte-se que a crítica não é dirigida somente à estrutura arquitetônica das escolas, muitas vezes sem manutenção, depredadas, sem condições apropriadas para o trabalho docente. A falta de estrutura e a precarização encontram-se em todos os aspectos. Existe uma frase atribuída a Ruy Barbosa<sup>5</sup>, que se tornou uma expressão utilizada desde longa data no discurso educacional: “Escolas cheias, cadeias vazias” (PATTO, 2007). Entretanto, a expansão súbita do sistema educacional e a introdução de um modelo racionalista no ensino (interligado à almejada objetividade na produção e uso do conhecimento), gerou modelos fragmentados em todos os sentidos, incluindo a dicotomia entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” do professor (NÓVOA, 1999), ambos em decadência. Assim é descrito por

---

<sup>5</sup> Ruy Barbosa (1849-1923) foi um iminente intelectual brasileiro, tendo sido jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador, além de fundador da Academia Brasileira de Letras.

Monlevade, resgatado por Ribeiro (2014), o cenário em que passou a se desenvolver o trabalho docente:

Assim como a fábrica evoluiu para a maquinaria e para a automação, o trabalho escolar, “mutatis mutandis”, cumpriu idêntico itinerário. O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho, impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, ele passou a ser mais peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos (p. 105).

A massificação do ensino aliada à precariedade observada em grande parte das instituições de ensino básico no Brasil tem sido foco de diversos estudos. Entrevistas realizadas com professores de escolas públicas e privadas do interior de São Paulo (Brasil), no estudo realizado por Souza *et al* (2013), levaram os autores a perceberem que:

O professor não consegue dar cabo a tantas exigências – já que nem todas são atribuições suas – e, sendo assim, o sentimento que fica é o de incapacidade para promover resultados positivos por meio de sua ação profissional. Desse modo, sua prática se esvazia de sentidos e provoca desmotivação, descompromisso e, até mesmo, adoecimento (p. 5).

Quanto ao adoecimento docente, a pesquisa intitulada “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”, conduzida pela Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO) – entidade ligada ao Governo Federal do Brasil (2012) – assume que cerca de 48% dos educadores entrevistados, oriundos de 27 estados brasileiros, expressam sofrimento:

As duas maiores queixas médicas dos professores que participaram de nosso estudo foram os problemas de voz, [anteriormente citados], e os transtornos psicológicos, expressos sob a denominação de estresse, depressão, nervosismo, *Burnout* e sempre relacionados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa autoestima, excesso de trabalho. Em outro trecho, o estudo afirma: [...] podemos esboçar um quadro sobre as situações que mais causam sofrimento no trabalho de professor: ver-se constrangido (por meio de avaliações ou ameaças explícitas ou veladas) a fazer o que não acha correto; não conseguir fazer o que acha correto (por falta de infraestrutura das escolas, falta de instrumentos pedagógicos, falta de tempo, falta de formação, falta de apoio), ser confrontado com situações com as quais não sabe lidar (violência, extrema pobreza), ser considerado culpado pelas mazelas da educação, sentir-se isolado nos seus problemas, sem apoio de instâncias colegiadas, não ver seu esforço nem seu trabalho reconhecidos, sentir que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente. (p. 15).

O trabalho docente parece estar se tornando algo embrutecedor e incompatível com uma vida saudável e plena, até mesmo nos níveis superiores de ensino. É difícil até mesmo falarmos apropriadamente de sua jornada de trabalho: reduz-se à categoria de 40 horas semanais, mas sabemos que o profissional docente também trabalha à noite, nos feriados e nos fins de semana, sendo utilizadas horas que deveriam ser destinadas ao lazer e ao descanso (SOUZA *et al*, 2017).

Existe ainda outro aspecto que remete à discussão sobre a precariedade no ensino que é a inclusão escolar de alunos com deficiência, super dotados e outros com necessidades específicas especiais, nas classes regulares, existindo grandes tensões e conflitos com a efetivação desse atendimento, justamente por conta da falta de formação especializada de profissionais para realizar os atendimentos, falta de materiais didáticos especializados e outros recursos, sem falar da mobilidade e acessibilidade. Com efeito, Sant’Ana (2005) alerta que “na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisariam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino” (p. 228).

Percebemos que, na trajetória histórica da educação, a vivência do ‘profissional professor’ vem sendo marcada, cada vez mais, por desafios em meio a um movimento direcionado para o produtivismo (prioridade da quantificação em detrimento da qualidade), o que gera tantas situações “*fora da ordem*”. Por outro lado, o comprometimento com a vida em sociedade é, sem dúvida, uma das características marcantes dos seres humanos, ressaltam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013). Então, o que está havendo com nossa vida social? Por que há tantas distorções?

Explanamos há pouco sobre a *Célula Psíquica*, a unidade psíquica básica que toda pessoa possui, mas que somente se completa na interação com o Outro. De acordo com o STAA, as *Células Psíquicas* “individuais” formam, quando se conectam em interação, uma rede de articulações conformadas em uma espécie de tecido entrelaçado, como se tivessem inúmeros fios singulares ligados uns aos outros. Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013dr44) explicam que, ao mesmo tempo em que as três dimensões da estrutura psíquica básica do indivíduo têm de se integrar constituindo uma unidade dimensional, na perspectiva da alteridade cada indivíduo necessita interagir com um “outro” – que também é composto de três dimensões internas e igualmente deve agir unificadamente –, configurando algo como células que constroem um tecido: o *tecido social*.

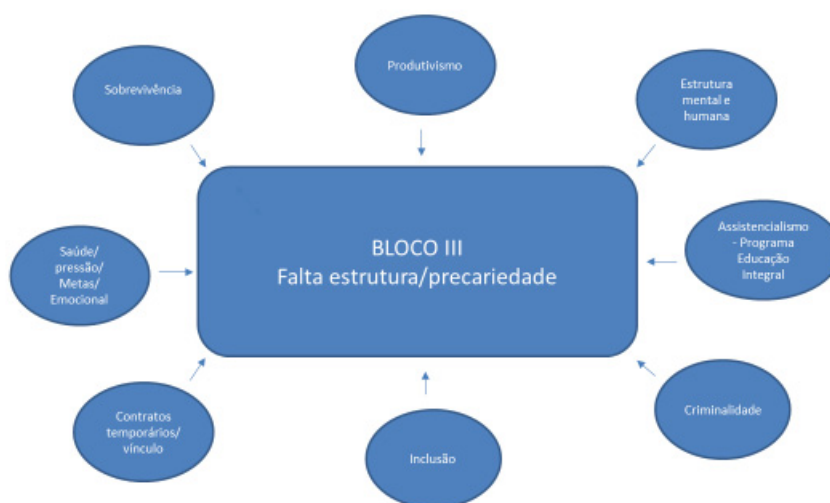
Entretanto, quando a necessária cooperação dá lugar ao individualismo acirrado, quando existe pouca vivência da *reciprocidade* – ou seja, da preservação das duas pontas de qualquer interação, conforme explicado anteriormente – esse tecido social não se constitui, ou se faz cheio de falhas e “emendas”. Na prática, isso se traduz por um modo de vida desconectado, em meio ao qual as pessoas, geralmente, ou não percebem os problemas decorrentes dessa desconexão, ou quando os percebem, atribuem sempre ao ‘outro’ as causas de tais problemas. Assim é alimentada a grave tendência atual à patologização, em que uma pessoa (ou uma instituição) não assume que ela é também responsável por uma situação problemática ou desarmoniosa e projeta no ‘outro’, considerando-o “problemático”, “doente”, forçando-o a internalizar a culpa (geralmente em uma dose muito maior que aquela que ele, realmente, possui). Temos observado muito frequentemente que as pessoas consideram mais “fácil” escolher culpados e vítimas nas mais diversas situações, em vez de exercitar a responsabilidade compartilhada. Daí advêm comportamentos de rotulação desenfreada, medicalização desmedida, vitimização exacerbada, fundamentalismos alarmantes – tantos excessos que, longe de resolver as situações, apenas aprofundam os desequilíbrios iniciais.

No contexto educacional tal lógica se aplica a qualquer recorte que venhamos a analisar. A criança ou adolescente que se torna um “aluno-problema” frente ao professor e a todo o contexto escolar, e tantas vezes também ao familiar – mas que é, de fato, o depositário de mazelas sociais reproduzidas geração após geração (conforme analisado no Bloco II). O professor que adoece – que passa a ser considerado e a considerar a si mesmo fraco e incompetente, e que, justamente por isso, adoece física e/ou psicologicamente – e, assim, alimenta dolorosamente uma cruel inversão: a instituição escolar, estruturada sobre tantos desvios (ideológicos, políticos, sociais, científicos, materiais) que, na maioria dos casos, inviabiliza as condições para o real aprimoramento humano e cuja precariedade procura-se camuflar, mantendo-a presunçosamente enlevada. Enquanto isso, professores e alunos (que deveriam ser os protagonistas de um contexto que deveria ser voltado ao desenvolvimento humano) ficam cada vez mais estressados, doentes, “problemáticos”, medicalizados, perdendo a resiliência e nutrindo um ciclo de desilusão e falta de perspectivas.

A Figura 6 mostra os Afetamentos do Bloco III, que analisou a falta de estrutura e a precariedade no ensino e de como isso pode afetar o profissional professor em exercício, causando-lhe angústias e desmotivação.



FIGURA 6 – AFETAMENTOS DO BLOCO III

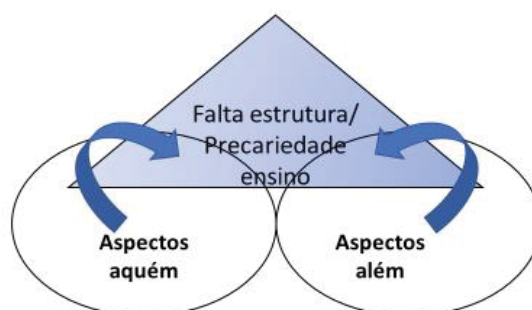


Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Discute-se o submapa demonstrado na Figura 5, invocando as três dimensões que levam à ideia de célula (biológica): um núcleo (paradigmático), um citoplasma e uma membrana. Assim conforme *Afetividade Ampliada*, a psique constitui-se, a partir dessas três dimensões integralizadas, uma *Unidade Triádica* (“três em um”) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69).

A equação representada na figura 7:

FIGURA 7 – EQUAÇÃO BLOCO III - FALTA DE ESTRUTURA E PRECARIEDADE NO ENSINO



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A *Célula Psíquica* que por ser a base para a constituição do *tecido social*, porque administra os indivíduos que formam a coletividade humana, da qual todo indivíduo é dependente. Todavia, a estrutura do “jogo” mencionada na discussão do Bloco II, interacional, ainda não está pronta. Falta verificar o esquema (meta) que aglutina ou confecciona o *tecido social* que será formado por diversas *Células Psíquicas*.

Pensando-se nos aspectos aquém da problemática da falta de estrutura e da precariedade no ensino, é possível afirmar que, no caso do Brasil, já constitui uma problemática histórica e, como mencionado no Bloco III: “escolas cheias, cadeias vazias”, seria um ideal a ser alcançado, nas palavras atribuídas a Rui Barbosa.

Percebe-se que, ao longo da história da educação, a constituição da identidade do profissional professor sempre foi marcada por desafios, em meio a grande demanda de atendimento a alunos, falta de estrutura física e humana. Trata-se de um movimento para o produtivismo (sintaxe) e nada de semântica, e falar de desenvolvimento humano, está fora de cogitação. Programas de assistencialismo aumentando ainda mais a criminalidade entre os jovens; processo de inclusão bastante estruturado na lei, mas não na prática, como foi possível observar nos trabalhos e pesquisas utilizados para este estudo e ainda oriunda da experiência de vivências da pesquisadora. Professores trabalhando sessenta horas semanais, muitas vezes sem vínculo efetivo, por contrato temporário, lutando pela sobrevivência, maltratando dia a dia sua saúde, enredado em meio ao caos.

As discussões aqui realizadas evidenciam o quão urgente é repensar a educação como prioridade no processo de desenvolvimento humano, políticas públicas que contemplem verdadeiramente a qualidade no trabalho do professor, para que este não seja prejudicado em meio ao caos.

Retomamos a ideia inicial neste ponto de discussão, ou seja, as três dimensões que levam à ideia de Célula Psíquica: o núcleo paradigmático (Resiliência), o citoplasma (*Self*) e uma membrana (Identidade), como postulado pela *Afetividade Ampliada*, sendo que a psique se constitui a partir dessas três dimensões integralizadas, uma unidade triádica (três em um) (conforme SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69). Partindo dessa premissa, pensando-se no que está implícito no núcleo da equação aqui analisada, é o profissional professor, protagonista deste estudo, uma Célula Psíquica que funciona de forma até certo ponto independentemente. Porém, esse professor está envolto por questões que supostamente o afetam, como por exemplo, as adversidades do ambiente decorrentes da falta de estrutura e da precariedade no ensino. E a falta de estrutura e a precariedade no ensino, no caso desta

equação, é o que se apresenta de forma explícita, no que concerne aos aspectos *além* da equação em questão. Isso porque afetando o professor, que é parte deste núcleo paradigmático, pertencente a uma série de unidades, está ele próprio e todos os afetamentos que estão em seu entorno: aspectos contextuais que estão aquém e além deste núcleo. Como o citoplasma circunda o núcleo (o professor), ele, por sua vez, sofre os afetamentos deste contexto, da falta de estrutura, da precariedade no ensino, bem como as outras angústias (afetamentos) que são analisados nos blocos de investigação deste estudo.

### 3.1.4 Bloco IV – Crianças com dificuldades na aprendizagem

Descritores do BLOCO IV:

- ✓ Crianças dificuldade aprendizagem
- ✓ “Crianças” *and* “dificuldade aprendizagem” *and* “afetividade”;
- ✓ “Dificuldades aprendizagem” *and* “crianças”.

O universo de obstáculos enfrentados pelos professores em instituições escolares é imensurável, nos quais se incluem aquelas dificuldades manifestadas dia após dia pelos alunos. São dificuldades na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, no processo de decodificação/alfabetização, de aprendizagem do raciocínio lógico-matemático, além de situações comportamentais e sociais que, muitas vezes, são de difícil lida – geralmente provenientes de alunos vítimas de violência e abusos, físicos, sexuais e psicológicos – constituindo-se uma gama de circunstâncias que interferem nas atividades de ensinar-aprender. Ainda no caso das dificuldades oriundas de situações comportamentais e sociais estas podem não ser necessariamente dificuldades de aprendizagem, mas sintomas de que algo não está bem.

As informações elencadas neste bloco de estudo, inicialmente proposto como categoria conceitual distinta, foram cada vez mais se aproximando dos Blocos II e III ao longo da pesquisa e da discussão. Assim sendo, apesar de termos mais algumas contribuições oriundas da literatura para apresentar aqui, as reflexões terão ligação direta como conteúdo já discutido anteriormente.

O quadro de variados problemas que se manifestam na escola tem sido repetidamente expresso pelos altos índices de fracasso escolar no Brasil. De acordo com a literatura consultada, as causas do fracasso escolar podem ter duas formas: as ‘extrínsecas’, quando são externas ao indivíduo, mas que o afetam; e as ‘intrínsecas’, quando são condições do próprio

indivíduo. Explica Carneiro (2002) que, entre as extrínsecas, está a situação socioeconômica familiar, a própria fragilidade da educação, que não atende mais às demandas trazidas pelos alunos, a estrutura física das escolas e sua composição administrativa e pedagógica, e ainda a formação dos professores. Nesse sentido, Alves *et al* (2013) ressaltam que a denominação ‘fracasso escolar’ pode ser inadequada para indicar a ausência do desempenho que se espera do aluno. Isso porque, como também salienta Carneiro (2002),

[...] quando se observa os índices nacionais de reprovação e evasão, percebe-se que a escola, de uma forma ou de outra, não está cumprindo adequadamente com sua função e que, neste sentido, ela deveria refletir e assumir seu verdadeiro papel na educação dos mais jovens, ou seja, favorecendo o desenvolvimento e contribuindo para a aquisição de conhecimentos (p. 5).

As dificuldades mostram-se ainda maiores em escolas inseridas em territórios denominados ‘vulneráveis’. Como argumentam Vóvio *et al* (2017), e também Oliveira (2014), as escolas falham em desenvolver projetos e estratégias para lidar adequadamente com um público que convive muito proximamente com graves problemas de ordem psicossocial: situação de extrema pobreza e, por isso, crianças já inseridas no campo de trabalho infanto-juvenil, crianças cujos pais se ausentam cada vez mais de suas vidas ou mesmo oriundas de instituições de abrigo, inseridas em situações de risco, vítimas de exploração, abuso, violências físicas e emocionais, as quais por vezes já tomam parte em contextos transgressores e necessitam prestar serviços à comunidade como medida socioeducativa. Além de, levando-se em conta a conjuntura mais ampla, fazerem parte do grupo que se torna “alvo de políticas compensatórias e de ordens criminalizantes” (OLIVEIRA, 2014).

Para além das causas obviamente extrínsecas, outras pesquisas têm como foco as dificuldades de aprendizagem consideradas ‘intrínsecas’ – aquelas voltadas a problemas em leitura, interpretação textual e escrita; como, por exemplo, crianças com dislexia, problemas de ordem fonológica, relacionados à fala ou à audição, como também problemas que envolvem o raciocínio lógico-matemático, a compreensão e a resolução de problemas. Crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, superdotados, autistas, ou que apresentam síndromes diversas; casos estes que não contam com um preparo adequado do professor. Aliás, todo esse rol de complicações experienciadas pelo professor inevitavelmente traz novamente à tona a questão da precariedade do sistema educativo, incluindo a formação inicial e continuada do professor.

É grande o número de trabalhos científicos que abordam os “comportamentos-problema” julgados intrínsecos que aparecem na escola, abarcando, inclusive, uma profusão de conceituações. Alguns deles alertam para a incapacidade que a escola tem para enfrentar e ajudar a solucionar tal situação. Rios e Denari (2012), por exemplo, asseveram que crianças que apresentam estas dificuldades atingem altos índices, constituindo queixas frequentes de pais e professores, sendo já considerado caso de saúde pública. Grande parte dos episódios é tratada a partir de uma perspectiva médica ou biológica, segundo a qual os comportamentos ‘externalizantes’ (agressão física ou verbal, oposição, desafio, condutas antissociais, impaciência, brincadeiras com fogo, destruição de coisas pessoais ou alheias) são considerados com maior frequência como problemáticos e encaminhados para psicoterapia (WIELEWICKI, 2011), até porque causam prejuízos visíveis à própria criança ou adolescente, como também às pessoas de seu convívio, ou seja, família, amigos, professores.

Já os comportamentos ‘internalizantes’, comuns em crianças retraídas, com baixa interação social, fóbicas, também emergem nesse contexto e muitas vezes nem são percebidos, até porque raramente causam incômodo a outras pessoas. Quanto aos encaminhamentos para psicoterapia como forma de buscar contornar os problemas, um dos estudos encontrados aponta: a análise dos 2106 prontuários de crianças atendidas em dois ambulatorios de atendimento psicológico de Porto Alegre (região Sul do Brasil), entre 1979 e 2007, indica que os problemas de aprendizagem constituíram-se o quarto principal motivo de consulta de crianças em psicoterapia, correspondendo a 12.8 % da amostra (ALVES *et al*, 2013).

Especialmente em contextos educativos, a primeira pergunta que surge é: como lidar com as dificuldades de comportamento e de aprendizagem de crianças na escola? Em uma perspectiva do STAA, duas questões devem, forçosamente, ser levadas em consideração e que são anteriores à busca de “receitas” para buscar, de modo aligeirado, “resolver” os problemas: (1) Qualquer tipo de comportamento ou dificuldade que escape ao padrão do que nós, no convívio social, estamos acostumados, é geralmente considerado distúrbio ou, no mínimo, causa grande desconforto e tende a ser tratada como “problemática”. É a tendência à patologização sobre a qual já nos referimos. (2) Tais comportamentos ou dificuldades exigem que nos preparemos melhor para entendê-las e lidar com elas. Isso requer esforço constante. E, em contextos em que as pessoas se encontram quase sempre esgotadas por diversas situações de desequilíbrio que acabam por confluir (estruturalmente ou funcionalmente) na família e na escola, torna-se ainda mais penoso assumir tal responsabilidade.

Uma melhor preparação requer a consciência de que dificuldades e comportamentos emblemáticos advêm de circunstâncias que, geralmente, não compreendemos devidamente. Mesmo os profissionais (considerados especialistas) quase sempre os encaram de maneira reducionista, isto é, a partir de um viés ou da perspectiva mais conveniente no momento. O STAA aponta a necessidade de que sejam analisados tanto os aspectos *aquém* como os aspectos *além* de um dado ponto específico, para que a equação possa ser analisada de maneira equilibrada, sem pender nem somente para um lado e nem para o outro, podendo então ser resolvida. Isso significa que quando atribuímos a “culpa” de dado comportamento inconveniente ou dificuldade de uma criança tão somente a ela – ao “seu” distúrbio –, talvez não estejamos sendo justos.

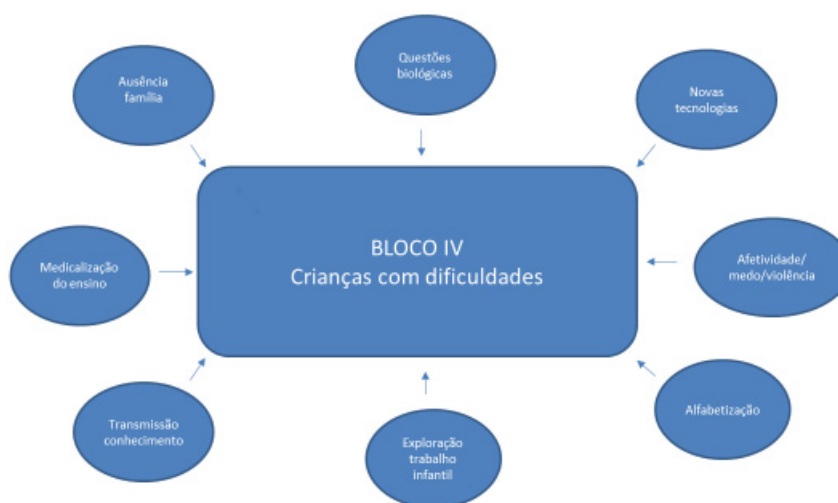
Ele se aplica, ao nosso ver, à própria definição encontrada na literatura de ‘condições intrínsecas’ (condições do próprio indivíduo). Nesse sentido, perguntamos: uma vez que, enquanto seres humanos, estamos totalmente entrelaçados às pessoas ao nosso redor, bem como aos seus produtos (cultura, hábitos e projeções de todo tipo), é possível existir condições que sejam (unicamente) individuais? Ou toda condição é fruto de interações partilhadas entre um indivíduo e os demais que o cercam?

O que dizer, então, das crianças abusivamente medicadas, como se fossem elas próprias as “causadoras” de seus males? Ou mesmo de professores, que assumem graus variados de incompetência em suas funções profissionais, tornando-se infelizes e doentes? E que desistem de lutar contra um estado de precariedade na atividade institucional de ensinar-aprender muito mais amplo – mas que necessita da força de todos para ser superado?

Se a *Alteridade* é a “engrenagem” de coordenação, modulação das interações dos elementos que compõem a realidade, ressaltam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013), a partir dela temos a chance de conferir e alterar (modular, regular) os modos de ampliação, manutenção e representação de nós mesmos. Isso porque ela tem a função de *sintonizar*, permitindo que cada um se coloque no lugar (na escala) do ‘outro’ (acionando a *empatia*) e vice-versa, formando um jogo interacional que *necessita* prezar pelo equilíbrio em prol da busca de homeostase. Assumir tal postura envolve transformações profundas nas atitudes e no modo de pensar dos educadores – mas é, provavelmente, a única saída para salvar a educação.

Observa-se na Figura 8 os afetamentos do Bloco IV, que analisou os fatores que podem causar às crianças dificuldades na aprendizagem e de como isso pode afetar o profissional professor em exercício, causando-lhe angústias.

FIGURA 8 – AFETAMENTOS DO BLOCO IV

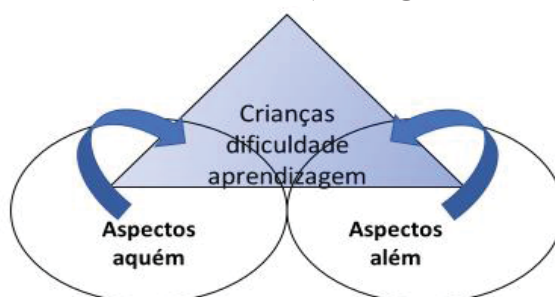


Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Imbricados nos aspectos *aquém* de casos de crianças com dificuldades na aprendizagem, estes podem estar ligados a uma infinidade de fatores, sendo eles uma deficiência ou não, fatores biológicos ou genéticos, dentre muitos outros. Muitas vezes as crianças adquirem problemas por conta do meio em que estão inseridas, relações desarmônicas na família, sem vínculo afetivo, sem diálogo, ambientes provenientes de violência, abusos, exploração. Nesses casos, a criança vai constituindo sua identidade num cenário de medo, insegurança, sem memórias afetivas agradáveis, situações em que a ausência da família é total no processo de seu desenvolvimento.

Apresentando a equação:

FIGURA 9 – EQUAÇÃO BLOCO IV - CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)



Nos aspectos que estão aquém da equação “crianças com dificuldades”, estão as questões da aprendizagem, do processo de alfabetização que, muitas vezes por conta de a criança ser um “sobrevivente” do contexto em que está inserida, torna-se doloroso, provocando consequências, às vezes, dolorosas.

Mais uma vez, o universo do uso das novas tecnologias aparece no estudo deste bloco e, como já analisado no Bloco II, o uso adequado pode contribuir para com as crianças com dificuldades na aprendizagem, pois há vários recursos educativos que podem auxiliar no processo de alfabetização, no domínio da linguagem oral e escrita, possibilitando assim a construção de conhecimentos pelo uso equilibrado desses recursos e não meramente a sua transmissão. Por outro lado, o uso desequilibrado das novas tecnologias pode contribuir ainda mais para o distanciamento das crianças de seus pais, não criando os vínculos afetivos necessários para terem uma referência no seu processo de desenvolvimento humano, sem falar nos riscos que pode oferecer as crianças.

Outro aspecto da equação “crianças com dificuldades” está atrelado à medicalização do ensino e como também já mencionado no Bloco II, é lamentável que se tente resolver a equação por meios nem sempre saudáveis, especialmente em se tratando de criança. Em muitos casos, existe necessidade do uso de medicamentos, mas o que se percebe é que na maioria dos casos de crianças que fazem uso de remédios psicotrópicos, controladores de ansiedade, de comportamentos, nem sempre seriam necessários a partir do momento em que a equação da família apresentada no Bloco II fosse melhor equilibrada.

Para tentar resolver esta equação, pensou-se numa instância essencial do STAA que é a *Dimensão Moduladora*, que se caracteriza pela *Alteridade*: a “engrenagem” de coordenação, modulação das interações dos elementos que compõem a realidade. A partir dela, a estrutura psíquica – que mantém a organicidade do indivíduo – afeta e é afetada pelos fenômenos da realidade (no caso da equação apresentada os afetamentos que podem causar dificuldades na aprendizagem das crianças); por isso tem a chance de conferir e alterar (modular, regular) os modos de ampliação, manutenção e representação de si. Trata-se da dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam: sempre de forma dual (dois de cada vez) e tendo como atrator (meta objetivação) a busca da *homeostase*. “Portanto, por meio desta “endentação”, as células podem alcançar o equilíbrio no movimento existencial, o entendimento mútuo: se souberem, é claro, se coordenar rumo a homeostase, ou seja, realizar ajustes e acordos na transmissão e na recepção dos dados constituinte dos envolvidos” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 70).

A *Alteridade*, assim, tem a função de sintonizar, permitindo que cada um se coloque no lugar (na escala) do outro (acionando a empatia) e vice-versa, cada qual aprendendo e modulando um ao outro e aos modos de ser (suas crenças de referência de si e do mundo) e a constituir a *Homeostase* ou *Translação Comunicativa* do *Eu* (sensível e pensante em comprometimento com o encadeamento sistemático da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, pp. 70-71). Seria um possível caminho para se pensar nos aspectos além da equação que tem como núcleo “crianças com dificuldades”.

### 3.1.5 Bloco V – Relações desarmonicas na escola

#### Descritores do BLOCO V

- ✓ Relações desarmonia escola;
- ✓ Desarmonia escola;
- ✓ Conflitos escola;
- ✓ Qualidade interações escola;
- ✓ Conflitos interpessoais escola;
- ✓ Afetividade escola;
- ✓ “Relações desarmonicas escola” and “afetividade”;
- ✓ “Relações escola” and “afetividade”.

Os seres vivos, e mais especificamente os seres humanos, possuem flexibilidade e se adaptam. Isso é necessário no estabelecimento de qualquer interação. Na reciprocidade exigida nesse processo, Soares e Czeresnia (2011) também reconhecem a importância da *alteridade*, definida pelas autoras como “o reconhecimento de outrem numa rede de relações que é constitutiva da cultura” (p. 60). Afirmam ainda que “No mundo organizado é praticamente impossível dizer o que é e o que não é o indivíduo, pois ele não é independente ou isolado, mas constituído de elementos, que portam, por sua vez, organização e individualidade (p. 55).

Em um modo de vida em que não há possibilidade de não sermos frutos de uma complexa rede de interações, o ser humano tem de aprender a viver coletivamente, construir relacionamentos de reciprocidade, utilizando os recursos e os conhecimentos disponíveis para sua efetividade. Quando se fala em viver coletivamente, fala-se em conviver, estar sempre em contato com o ‘outro’, em diferentes pertenças, pelas quais o ser humano se movimenta cotidianamente.

A escola é um espaço potencialmente oportuno para exercitarmos tal capacidade. Porém, infelizmente, a alteridade essencial para vivermos interações saudáveis tem sido substituída por muitas relações desarmonicas no espaço escolar. A precariedade que assombra o sistema educacional, sobre a qual há pouco discorriamos, acaba afetando também as interações próximas. Grandes dificuldades no gerenciamento dos embates entre ideias, má administração dos conflitos, desrespeito de vários tipos (o que inclui a indisciplina dos alunos), abusos de poder, *bullying*, e muitos traumas psicológicos que decorrem de tudo isso deixam marcas, muitas vezes indelévels, na alma de boa parte das pessoas que passam pelo sistema escolar.

É importante frisar que desejar a harmonia e primar pelo equilíbrio nas relações não significa aspirar a uma vida totalmente sem conflitos. Se no universo as coisas estão sempre afetando e sendo afetadas em várias escalas interacionais, segundo o STAA é justamente das afinidades, das analogias, das semelhanças, das repulsas, dos arrolamentos, enfim, dos ‘conflitos’, no sentido primário do termo, é que nascem as várias possibilidades de existência, portanto, de *ser*, como lembram Sant’Ana-Loos e Cebulski (2010):

Não é à toa, inclusive, que a ciência recentemente afirmou que tudo o que se vê, que são os componentes do universo, da forma que pode ser observada agora, são resultados de colisões, ou seja, de encontros entre os fenômenos e coisas que foram, por um motivo ou outro, criados pelas forças de expansão e essência do universo. Nesse sentido, para exemplificar a ideia de que a afetividade dos conflitos é que forma a realidade, é possível questionar: por que os astros celestes tendem a ser arredondados? Uma possibilidade, aparentemente óbvia, é a de que, durante o que consideramos a história do universo, bilhões de anos, os corpos celestes, sempre em movimento, foram se lapidando (tirando ou perdendo lascas, arestas) durante as várias colisões (encontros) com outros corpos celestes, e, por conseguinte, perdendo alguma possibilidade amórfica que possam um dia, provavelmente, ter se apresentado. E isso, como todas as coisas estão em movimento, de uma forma ou de outra, tenderia a acontecer em todas as instâncias da realidade e os seus componentes; [...] (p. 115).

De acordo com a perspectiva *Affectfullness*, as questões que se impõem passam a ser: Como gerenciar os eventuais conflitos? Como lidar com as diferenças sem anulá-las, por um lado, e, por outro, sem fazer que essas diferenças se afirmem tanto que impeçam que sínteses saudáveis sejam encontradas? Ou seja, como anunciado anteriormente neste artigo, como interagir respeitando e preservando os dois lados de uma relação?

Na literatura consultada encontramos alguns autores que se debruçaram sobre como conflitos têm sido lidos no espaço institucional educativo. Por exemplo, Nascimento e Simões (2011) verificaram que conflitos aparecem quando há necessidade de escolher entre

opções diferentes e cujas diferenças possam causar tensão. Esses são os conflitos classificados no referido estudo como ‘interpessoais’ e são os que mais alteram a dinâmica do ambiente de trabalho, pois “geram sentimentos que causam instabilidade, desconforto, falta de cooperação e de confiança, tensão entre indivíduos ou grupos.” (p. 587). Os autores apontam, ainda, os conflitos dos tipos ‘intrapessoal’ (quando o indivíduo enfrenta crises relacionadas à identidade e manifestadas em angústia e confusão); ‘intragrupal’ (dentro de grupos) e ‘intergrupais’ (entre dois ou mais grupos). O mesmo estudo concluiu que alguns dos profissionais entrevistados consideraram os conflitos positivos, necessários para gerar inovação e mudança, para melhorar processos e fazer com que as pessoas visualizem problemas antes não percebidos. Outros consideram que os conflitos geram efeitos negativos, prejudicando a comunicação e a tomada de decisões importantes.

É provável que os efeitos negativos mencionados sejam decorrentes do despreparo das pessoas envolvidas em ouvir o ‘outro’ e lidar com perspectivas diferentes da sua, o que leva ao desrespeito com a contraparte, gerenciando inadequadamente o conflito. Observamos que isso ocorre em todos os níveis nas instituições de ensino: entre alunos, entre professores, entre alunos e professores, entre professores e gestores etc.

Vóvio *et al* (2017) relatam uma investigação sobre a qualidade da educação realizada por Casassus em 14 países da América Latina, com vistas a detectar fatores que intervêm no desempenho escolar dos alunos. Entre várias outras conclusões, tais pesquisadores destacaram a importância do clima emocional nas instituições, que deve ser permeado por relações harmoniosas entre alunos, e entre professores e alunos, com ausência de brigas e violência, no qual todos se sintam seguros.

Nesse sentido, Vinha *et al* (2016) desenvolveram em duas escolas públicas um projeto de intervenção objetivando a melhoria da convivência, salientando que tanto ações preventivas, quanto curativas aos problemas detectados no ambiente escolar são necessárias. Procurou-se oportunizar as reflexões de todos os envolvidos sobre suas crenças, expressar seus sentimentos e agir moralmente. Assim proposto, o projeto “deixa de ser ‘para os alunos’ e torna-se ‘para nós’ porque os conflitos não mais serão resolvidos somente pelos adultos, e, sim, por todos aqueles que estão inseridos numa convivência respeitosa.” (p. 120).

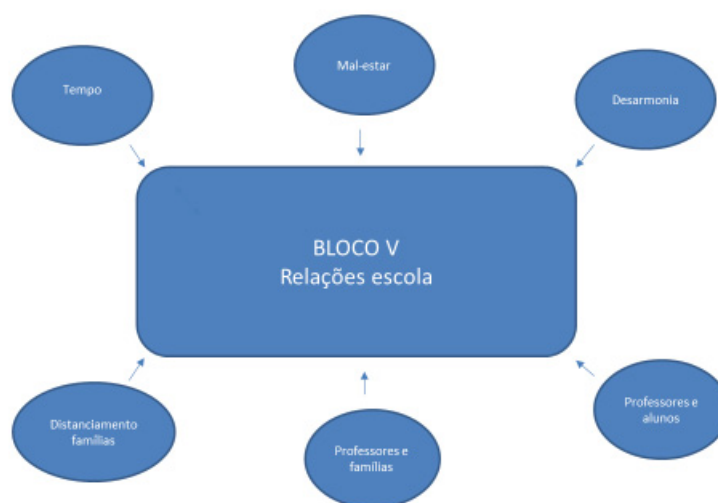
Rebolo e Bueno (2014), por sua vez, preocuparam-se com os fatores de satisfação que afetam professores no ambiente escolar, aplicando um questionário a 250 docentes de escolas públicas. Evidenciaram que a felicidade e o bem-estar têm peso significativo na permanência do profissional no trabalho abraçado. Argumentam os autores que o trabalho pode ser visto

por dois ângulos, uma vez que se trata da atividade que permite ao homem transformar-se e transformar sua realidade: “no primeiro, é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza.” (p. 324). Com efeito, o trabalho pode propiciar a satisfação ao mesmo tempo em que pode gerar frustração, conflitos e insatisfações, dependendo da expectativa que o indivíduo carrega frente ao ele. “(...) considera-se que a felicidade relacionada ao trabalho docente será obtida quando for positivo o resultado da avaliação que o professor faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho.” (p. 324).

Podemos facilmente verificar que, no fundo, por mais que variem as escalas de análise (dos tipos de relações estabelecidas), as interações em que existe *Affectfulness* mostram-se a essência, a base para a reversão dos problemas anunciados em todos os blocos constituintes deste estudo. *Affectfulness*, conforme já explicado anteriormente, pressupõe a abertura do canal de comunicação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, em uma dialética que rume, necessariamente, a uma síntese que preserva a integridade de ambos. Do contrário, estaremos sempre diante de conflitos não resolvidos e, portanto, de confusão – o que leva a estados de medo e ansiedade, falta de confiança, perda de propósitos, engajamento em causas duvidosas, desrespeito e violência (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Observa-se na Figura 10 os afetamentos do Bloco V, que analisou as relações na escola e suas consequências quando desarmoniosas e de como isso pode afetar o profissional professor em exercício, causando-lhe angústias e desmotivação.

FIGURA 10 – AFETAMENTOS DO BLOCO V



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

As relações estabelecidas por meio das interações são a essência, a base para o equilíbrio dos demais blocos de estudo.

O que se percebe nas pesquisas lidas para o escopo deste processo de revisão de literatura é que o cenário caos na educação contribui efetivamente para que as relações no ambiente escolar estejam também fora da ordem. Como mencionado na discussão da equação do Bloco IV, a alteridade seria um caminho para harmonizar melhor estas relações.

A equação representada na figura 11:

FIGURA 11 – EQUAÇÃO BLOCO V - RELAÇÕES DESARMÔNICAS NA ESCOLA



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Na perspectiva da *Alteridade*, segundo Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana (2013d, pp. 71-72), significa que as três dimensões da estrutura psíquica do indivíduo têm de se constituir em uma unidade dimensional só, o indivíduo (pessoa). E, desse modo, interagir com o outro que também é composto de três dimensões internas e igualmente deve agir unificadamente - como células que formam um tecido, no nosso caso humano, o social.

Disso tudo, a questão mais importante a ressaltar neste momento é que para não entrar em relações desarmônicas, conflituosas, dispersantes, é preciso conjugar, a partir de cada indivíduo, as quatro dimensões que lhe são constituintes, ou que lhe dizem respeito: três especificamente suas e outra que também é sua, mas que tem de compartilhar, dualmente, em diálogo, com o outro (e vice-versa). Assim, a união de duas células constitui uma nova (mais complexa) *Unidade Triádica*; e quanto mais se anexarem a outros, mais complexo ficará o sistema; mas em se considerando as devidas conexões, sempre em funcionamento *triádico*: um núcleo comum, porquanto o núcleo de cada ser é um fractal do universo; um novo citoplasma, que será a conjunção, em alteridade, das *Células Psíquicas*; e uma nova membrana, uma nova identidade compartilhada por todos (por exemplo, uma cultura, reunião, casamento, família, especialidade etc.).

### 3.1.6 Bloco VI – Desvalorização dos professores

#### Descritores BLOCO VI

- ✓ “Desvalorização professores” and “afetividade”;
- ✓ Desvalorização professor.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB) do Brasil, no reexame do Parecer no. 9/2012, salienta que o professor é o elemento mais importante do processo educativo (BRASIL, 2012): “Seu trabalho é determinante para a qualidade da educação e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do país, em todas as suas dimensões. Para que a atuação do professor possa corresponder à importância deste papel social, seu trabalho precisa ser valorizado”. Nesse documento há ainda um questionamento: “O que é valorizar o professor?”, seguido do esclarecimento:

Em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito a suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo como perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente



do professor; carreira justa e atraente; salários dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais. (...) por outro lado, devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino. (p. 14).

Rebolo e Bueno (2014) também salientam que a construção do bem-estar e da valorização no trabalho dos professores está vinculada aos resultados positivos que ele produz, sendo recompensado por isso, “(...) que tenha sentido e seja reconhecido como útil e importante no âmbito da própria profissão e da sociedade como um todo. É isto que proporciona ao professor a possibilidade de aprovar a si mesmo e aprovar a ação realizada.” (p. 329).

Porém, o reconhecimento e a aprovação passam pela obtenção de bons resultados, o que, diante do contexto de precariedade já discutido, é difícil de alcançar. Como denuncia Ribeiro (2014), problemas são detectados em termos de organização, quantidade e qualidade de horas trabalhadas, excesso de alunos em sala de aula, condições precárias de trabalho. Mendes (2016) acrescenta que os resultados apresentados pelos alunos são de responsabilidade da escola e que um mau resultado “não só contribui para desvalorização dos professores como enfraquece a credibilidade do trabalho pedagógico” (p. 69). Observamos, frequentemente, que o importante para a direção e coordenação da escola é o mero controle da disciplina em detrimento de práticas pedagógicas significativas.

O excesso de alunos em classe exige demasiadamente do professor. Na maior parte das vezes, ele se vê impotente para atender a uma grande quantidade e diversidade de alunos em sala de aula, o que o faz viver sob grande stress psicológico. O stress é aumentado pela jornada excessiva de trabalho – na maior parte das vezes condicionada pelos baixos salários e que obrigam muitos professores a trabalharem pela manhã, à tarde e à noite para totalizarem um salário digno –, além da parte de trabalho realizada “nos bastidores”. Brito *et al* (2014) explicam:

De acordo com Neves e Seligmann-Silva (2006), com base em estudos desenvolvidos em diversas regiões do país, a jornada de trabalho ultrapassa o prescrito porque as professoras geralmente levam trabalho para casa, o que equivale a horas não remuneradas, tendo também de participar de cursos de formação profissional que acontecem fora da sua jornada. (...) As pausas são consideradas insuficientes ou inexistentes, porque durante os intervalos as docentes continuam

trabalhando em sala de aula, já que acompanham os alunos retardatários na finalização dos exercícios de classe (...). (p. 592).

Não se pode omitir, ainda, o assédio moral que atinge os professores. O estudo do tema ‘assédio moral’ em instituições de ensino não é novo e, segundo os autores pesquisados, iniciou em 1978, mas vem ganhando relevância nos últimos anos. As práticas mais comuns de assédio nesses ambientes, são, de acordo com Paixão *et al* (2013): “(...) desrespeito, sarcasmo, falta de atenção intencional, provocações, perturbações da ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abusos em função do poder econômico com ameaças à integridade física, sendo os dois últimos cada vez mais presentes nas instituições” (p. 518).

Muitos dos casos de assédio moral ocorridos no interior da escola tendem a ser tratados com “panos quentes” pela instituição. Paixão *et al* (2013) argumentam que isso ocorre especialmente no contexto das instituições privadas, nas quais, muitas vezes, “os princípios educacionais mais nobres são esquecidos ou fragilizados e a figura do educador vulgariza-se em nome de valores marcadamente comerciais ou mercantilistas.” (p. 517). Os autores defendem que a discussão institucional é fundamental, além do suporte à vítima e a criação de regras claras para coibir futuros comportamentos não éticos, como alicerce para ações preventivas.

Por que os fatos aqui mencionados contribuem para a desvalorização do professor? Porque não vão ao encontro nem dos pareceres que normatizam o trabalho educacional, muito menos daquilo que é preconizado pela perspectiva *Affectfullness*, referente à alteridade e ao cuidado nas interações como forma de equilíbrio existencial. Ressaltamos ainda que este bloco está em estreita relação com o Bloco I, acerca da identidade profissional do professor; portanto, os comentários que realizamos aplicam-se totalmente ao contexto aqui em questão. Para além deles podemos, entretanto, adicionar mais algumas reflexões, como se seguem.

O resgate da etimologia da palavra ‘educação’ pode ser bastante instrutivo quando se pretende analisar a postura dos indivíduos envolvidos em atos educativos. Sua origem é latina: *Educatio*, que significa criar ou nutrir; cultura, cultivo. ‘Educação’, a ação de educar, designa tanto um ato ou processo (o processo de educar), como também um efeito. Nesse sentido, pode-se considerar que a maior invenção (enquanto engenho de criação) do Homem enquanto ser *cognoscente* é, justamente, a educação. Como argumenta Sant’Ana (2006), [...] o que poderia ser mais engenhoso que criar algo para se criar?” (p. 26). O ser humano formulou um “método” que processa e (re)inventa o próprio ser humano: a *educação*. Assim, uma pessoa que nasce, tendo pela frente ainda um processo evolutivo de formação física e

psicológica, pode contar com a experiência e o auxílio de seus antecessores, de forma que este processo se realize melhor.

Os termos *Educare* ou *Educere*, que significam literalmente ‘conduzir para fora’ ou ‘direcionar para fora’ também estão ligados à etimologia da palavra ‘educação’. O termo é composto pela união do prefixo *ex* (que significa ‘fora’) e *ducere* (que quer dizer ‘conduzir’ ou ‘levar’). Mas, o que é exatamente conduzir? Quem conduzimos? Para onde conduzimos? As expressões ‘dar direção’, ‘guiar’, ‘dirigir’, ‘dar acesso a’, ‘orientar’, ‘indicar um rumo’ e até mesmo ‘ser responsável’ estão relacionadas ao educar.

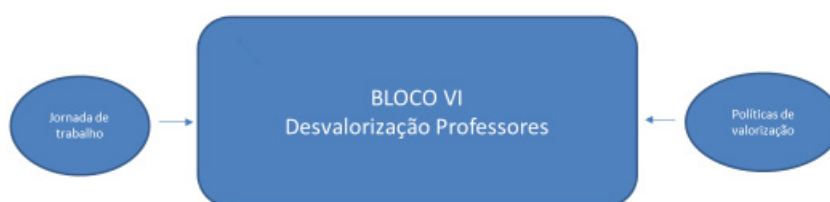
Parece que a pergunta mais difícil de responder é, então, para onde conduzimos? Diz-se que o grande objetivo da educação é a formação de cidadãos hábeis, conscientes e participantes da sociedade. O perigo de se manter o foco somente na “formação de cidadãos” é o afastamento da ideia principal de que são *seres humanos* que estão sendo educados e que, portanto, não há cidadania sem que se invista na construção de *indivíduos* que, *juntos*, formam o tecido social. Recorrendo às ideias do filósofo Rousseau, pode-se dizer que antes de o sujeito estar relacionado às condições sociais ele está ligado primeiramente à sua condição *humana*. Isso é importante de ser lembrado porque um não existe sem o outro. Assim sendo, educar é *também* – mas não *somente* – formar cidadãos.

A tarefa educativa fundamental deveria ser, então, o desenvolvimento da consciência plena, lembram Alves *et al* (2013). A consciência surge para o ser humano como uma visão de realidade do mundo. Esta visão é a sua efetiva existência: a interpretação, o conhecimento, o entendimento e a razão humana. Dessa forma ele pode exercer seu papel diferencial na natureza (animal que pensa); exercer crítica ao sistema de vida em que se encontra; ter liberdade para se desenvolver; buscar entender a totalidade do mundo (a finalidade, o sentido, o valor da vida e do mundo); e, sobretudo, manter a ambição humana de explicar tudo.

E é isso tudo que a escola – enquanto instituição social humana legitimada para fomentar a educação – de uma forma ou de outra almeja, sendo-lhe a cada dia mais, atribuída e cobrada tal responsabilidade (ALVES *et al*, 2013). Mas para que isso seja possível, *todas* as pessoas em uma instituição educativa deveriam estar engajadas em desenvolver-se plenamente – em todas as instâncias de suas Células Psíquicas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013) – o que significa estar sempre aberto a aprender, investindo constantemente em sua autoestruturação, ao mesmo tempo que aperfeiçoa as formas de conduzir (educar) à consciência quem está sob nossa responsabilidade. Dentro dessa perspectiva, não há lugar para a desvalorização.

A Figura 12 demonstra os afetamentos do Bloco VI e como eles contribuem para a desvalorização do profissional professor em exercício de sua função.

FIGURA 12 – AFETAMENTOS DO BLOCO VI



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A equação do Bloco VI deste estudo foi analisada tendo como base os princípios da *Alteridade* que é a dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, “cicatrizam” o relevo de suas identidades perante a realidade, confirmando seus recursos (crenças) e criações de si. É uma quarta dimensão destinada a permitir que as três primeiras constantemente se atualizem e se (re)afirmem: sempre buscando o equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 71).

A referida equação é representada na Figura 13:

FIGURA 13 – EQUAÇÃO BLOCO VI - DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A equação acima combina com a noção de quantidade de caos ou entropia de um sistema, se é grande ou, se não o era antes, sob determinadas condições aumenta consideravelmente. Conforme o que se tem teorizado (EKELAND, 1999; GLEICK, 1991; LAZLO, 2011; LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, 2013; MORIN, 2005, 2013; MLODINOW, 2009, PRIGOGINE, 2011; REULLE, 1993), o caos (ou entropia) leva os sistemas a se comportarem de maneira imprevisível ou incerta. Também se afirma que os sistemas complexos tendem a se tornar caóticos ou entrópicos. Porém, isso pode ser visto apenas como uma questão de escala, pois, na interação com a realidade mais ampla ou até mesmo mais restrita, eles podem fazer trocas que os (re)equilibram, rumando à homeostase.

Se os sistemas complexos, como é o caso da humanidade, puderem alcançar um nível aceitável de equilíbrio (homeostase, harmonia), e por que não dizer *felicidade*, então conseguirão controlar suas ações – as quais dependem inexoravelmente de como efetivam suas interações. Nesse sentido, o STAA expressa a tese de que o ser humano – que pode ser visto sob a perspectiva de sua psique, por conta de esta administrar suas ações/interações – apesar de ser um sistema altamente complexo, tanto na esfera individual quanto coletiva, pode alcançar tal equilíbrio ao se compreender melhor como se desenvolver (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, pp. 65-66).

Assim poderá, a partir da resiliência e do exercício da alteridade, enfrentar os desafios do cotidiano escolar em meio às turbulências do cenário político educacional, jornada ampliada de trabalho e outros fatores que causam desencanto do profissional professor na tentativa da busca da homeostase e harmonia na constituição de uma identidade profissional digna de seu exercício.

### 3.1.7 Bloco VII – Fragmentação dos saberes

#### Descritores BLOCO VII

- ✓ Fragmentação saberes;
- ✓ “Fragmentação saberes” *and* “afetividade”.

“O conhecimento deve estar a serviço da realização do ser. Do contrário, nada vale” (VERGUEIRO, 2009). Assim expressa Vergueiro sua defesa de um conhecimento com sentido, com função de plenificação do desenvolvimento, apoiando-se em Jung e Byington. Adquirir conhecimento, para a autora, é “ser capaz de aplicar qualquer conteúdo a todas as

dimensões do *Self*, não exclusivamente à dimensão racional” (p. 206). Afirmar que o conhecimento deve emergir em meio a vivências relacionais, permeadas de afetividade, sendo que dessa forma é que deve se formar a identidade do professor. Já Galindo (2004) recupera Moscovici, para quem “o saber não existe para ser simplesmente transmitido; ele é transmitido com uma finalidade, segundo convicção unânime” (p. 17); assim sendo, não basta o indivíduo receber a informação, é importante posicionar-se diante dela.

Embora pareçam óbvias as afirmações acima, infelizmente na escola não é isso o que acontece na maior parte do tempo. Faz-se necessário, então, refletir sobre a “coisificação” do conhecimento por meio do ensino, tornando-o fragmentado e voltado quase que exclusivamente para o trabalho social-produtivo. No tipo de sociedade em que vivemos, o trabalho e a educação transformaram-se em mercadoria, com valor econômico determinado e regulado pelas leis de mercado.

O sistema escolar, em geral, não confere significância ao desenvolvimento humano do sujeito em sua totalidade. Parece limitar-se a repassar os conteúdos programáticos das chamadas grades curriculares, guiando-se por matrizes de habilidades e competências que as crianças supostamente devem ter para avançar para o ano seguinte – habilidades e competências estas que não costumam ser, de fato, incorporadas ao desenvolvimento de cada pessoa que participa do processo educacional. Lamentavelmente, os conteúdos estão postos em “caixinhas” isoladas (as disciplinas) e o cenário das “modernidades” vem fragmentando ainda mais a verdadeira essência do conhecimento.

Os “novos” saberes em tempos de “rede” e as transformações nas tecnologias da informação desdobram-se em rápidas mudanças em toda a ordem social, proporcionando novos modos de subjetivação. Amarante (2015) explica que se trata de uma dissociação entre a cultura tecno-científica e a cultura das humanidades. Um grande desafio aos professores se mostra no Brasil referente às transformações radicais nas tecnologias da informação e da comunicação, havendo falta de sintonia entre o investimento inicial em novos equipamentos e a preparação do professor para o seu manejo, bem como dos serviços de manutenção a essas máquinas. Consideramos, no entanto, que um desafio maior ainda é o de reconectar os conhecimentos – que já saem fragmentados das instituições científicas e acadêmicas sob o paradigma da especialização – de forma que façam sentido na experiência de aprendizagem dos estudantes. A pulverização do conteúdo a ser transmitido, aliada ao despreparo com relação aos recursos pedagógicos, somam-se finalmente aos elementos aqui elencados como relacionados ao insucesso educativo. As tentativas de articulação entre conteúdos acabam, em

boa parte das vezes, tornando-se uma “falsa” interdisciplinaridade, pois não há uma interação *efetiva* entre os conteúdos das diversas disciplinas que compõem a grade curricular, nem mesmo daquelas que se tornam alvo de trabalhos interdisciplinares ou multidisciplinares.

Nesse sentido, outra vertente no trabalho educacional que vem ganhando força no Brasil é a denominada Educação Integral. Gadotti (2009) assevera que:

O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, unilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação (p. 52).

Porém, mais uma vez, afirmamos que a educação integral que vem sendo concretizada no Brasil infelizmente ainda não mostra efetiva ‘integralidade’ – nem no que diz respeito à articulação das áreas de conhecimento e nem da sintonia entre o saber “abstrato” e aquele saber vivencial, referido no início deste tópico, que necessariamente integra todos os aspectos presentes no ser humano.

Diz-se comumente que existem “vários mundos” na escola. Mas defendemos aqui, inspirados no Método *Affectfullness*, que esses “vários mundos” (em qualquer sentido que queiramos pensar neles) precisam ser vistos como um *único mundo* para que se sintonizem e, assim, consigamos lidar com eles com mais efetividade e menos desgaste. Essa é a base do controle da *entropia* – conceito derivado da Física que se refere à medida da desordem em um dado sistema. Conforme o que tem sido teorizado, a entropia leva os sistemas a se comportarem de maneira imprevisível ou incerta. Também se costuma afirmar que quanto mais complexo um sistema, maior é a tendência a se tornar entrópico (ou caótico) (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Contudo, por meio de uma postura *monista* é possível conter o sentido entrópico que a complexidade enseja. Isso porque na interação com a realidade mais ampla ou até mesmo mais restrita, os elementos de um sistema podem fazer trocas que os (re)equilibram, dinamicamente, rumando à homeostase. Aliás, o STAA defende que todo o conjunto de interações da realidade faz um sentido único, *monista* – o que é, por definição, a superação dos dualismos e da fragmentação.

Podemos conjecturar que a ‘dificuldade de ser do homem’ (SANT’ANA-LOOS; CEBULSKI, 2010) é a “versão humana” da entropia. Provavelmente possamos considerar a escola, que vem apresentando tantos problemas como os que apresentamos até aqui – portanto, com tanta dificuldade de se concretizar enquanto *locus* efetivo de desenvolvimento humano – como um bom exemplo de sistema entrópico. Porém, isso pode ser visto apenas



como uma questão provisória, típica de nosso atual momento evolutivo enquanto espécie. Quando assumirmos verdadeiramente um paradigma interacional em nossas vidas e aprendermos a lidar com as interações tornaremos menos árida nossa vida enquanto humanos.

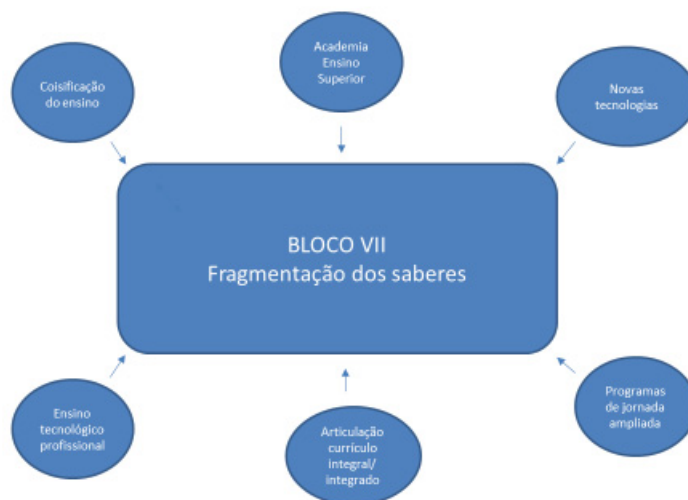
Um motivo comum é o que une as partes; portanto, por meio do diálogo podemos encontrar esse motivo e propósito comum. Essa busca conjunta faz com que as relações que se estabelecem serão sincronizadas, pautando-se na busca de homeostase – ou seja, de equilíbrio entre as partes para que se tenha clareza na resolução dos problemas, nos desafios do cotidiano, em prol da construção do conhecimento voltado para o desenvolvimento humano e não meramente à transmissão sem sentido, e, portanto, sem absorção.

Nessa mesma linha, defende-se a ideia de que a nossa estrutura psíquica segue (ou deve seguir, se bem desenvolvida) exatamente essa mesma perspectiva. Interagir, no caso humano, é defender/realizar (na devida medida, conforme explicado anteriormente), a individualidade. Mas também, para a própria individualidade fazer sentido, é preciso dar a ela o sentido (maior) da espécie e do mundo: primeiramente nos nichos mais simples (família) e, em seguida, nos grupos mais complexos (escola, trabalho, instituições, comunidade, país etc.) até concretizar o seu dever em consonância com o ecossistema mais universal.

Se os sistemas complexos – como é o caso dos processos humanos – puderem alcançar um nível aceitável de equilíbrio (homeostase, harmonia), e por que não dizer, de *felicidade*, então conseguirão controlar suas ações – as quais dependem inexoravelmente de como efetivam suas interações. Nesse sentido, o STAA expressa a tese de que o ser humano – que pode ser visto sob a perspectiva de sua psique, por conta de esta administrar suas ações/interações – apesar de ser um sistema altamente complexo, tanto na esfera individual quanto coletiva, pode alcançar tal equilíbrio ao compreender melhor como se desenvolver (SANT’ANA; CEBULSKI; LOOS, 2013).

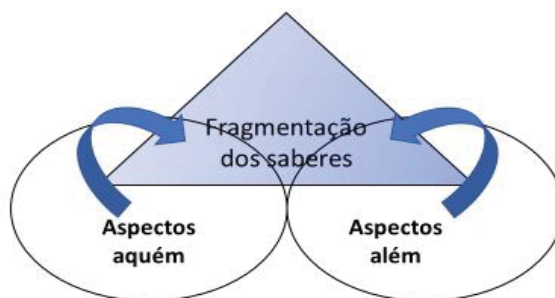
A Figura 14 demonstra os afetamentos do Bloco VII, Fragmentação dos Saberes, que acaba se articulando a assuntos já analisados nos demais blocos que compõem este estudo e que, de acordo com sua especificidade, podem promover angústias nos professores no exercício de sua profissão.

FIGURA 14 – AFETAMENTOS DO BLOCO VII



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

FIGURA 15 – EQUAÇÃO BLOCO VII - FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Inicia-se a discussão pensando na formação de base do Ensino Superior. A academia parece estar mais preocupada em alcançar conceitos elevados de desempenho por meio de farta produtividade em pesquisas que, em grande parte, fica arquivada, sem uma contribuição efetiva para a sociedade. A boa formação de professores esbarra nesse primeiro problema.

Foi também pensado a respeito da “avalanche” de novas tecnologias e seu uso nem sempre equilibrado tem contribuído também para um universo de pessoas doentes, programas

assistenciais de jornada ampliada nas escolas, sem estrutura física e humana para o atendimento das demandas dos alunos.

Outro aspecto evidenciado na revisão de literatura foi a dinâmica de jornada ampliada no contraturno, que deveria ser articulada ao currículo, o que não se percebe na prática, tornando o ensino “coisificado”, não se dando verdadeira significação ao processo de desenvolvimento humano. Aliado a isso, falta espaço físico nas escolas para este tipo de atendimento, bem como falta profissionais capacitados para tal feito, segundo os achados da revisão.

Pensando nos aspectos aquém desta equação, pode-se dizer que é uma cultura histórica no Brasil a questão dos programas de assistencialismo nas escolas, lembrando novamente a importância do lema “escolas cheias, cadeias vazias”.

É lamentável que o profissional professor tenha de trabalhar em condições precárias, com salas lotadas de alunos, muitas vezes sem material didático, recursos para qualificar seu planejamento de aula, sem falar nos problemas de indisciplina dos alunos. Meramente há transmissão de conhecimentos num formato fragmentado com pouca ou nenhuma preocupação com o desenvolvimento humano em sua essência e totalidade. Essa situação é denominada ‘mal-estar docente’ por Nóvoa (1995).

Lima e Lima-Filho (2009, p. 63) revelam que “Esse quadro favorece significativo desgaste biopsíquico do educador, produzindo, segundo Rocha e Sarrierra (2006), um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho, destacando-se na atualidade, doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras”.

Parece impossível resolver a equação, mas há um caminho, pois quando a equação está equilibrada é que os problemas vão se amenizando. As coisas têm que se equacionar, sincronizarem-se. É necessário observar o micro para entender o macro (perceber o mundo). Essa é a metodologia da *Unidade Triádica*.

Existem vários mundos na escola que precisam ser vistos como um único mundo para que seintonizem. O motivo é o que une as partes; entretanto as relações que se estabelecem por meio das interações precisam minimamente estarem sincronizadas, em homeostase, em equilíbrio para que se tenha clareza na resolução dos problemas, desafios do cotidiano, em prol da construção do conhecimento de forma não tão fragmentada, voltado para o desenvolvimento humano e não meramente à sua transmissão. Essencialmente melhorando a

qualidade nas interações, nos diálogos, nas trocas de experiências para evoluir nas estratégias de ensino, apego às práticas exitosas etc.

Segundo Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, pp. 67-68), a *Afetividade Ampliada* promulga que, no sentido de buscar “dominar” a entropia ou a “dificuldade de ser do homem” (SANT’ANA-LOOS, CEBULSKI, 2010), é necessário emergir certo controle intencional entre os participantes de uma dada interação, o que se faz pela “plenificação” da linguagem. E que as interações são a base de toda a realidade. Mais ainda: que todo o conjunto de interações da realidade faz um sentido único, monista: “O *monismo* já é tudo: conteúdo e forma, ao mesmo tempo; o máximo das possibilidades e o mínimo ocorrendo simultaneamente; etc. Ele é, por definição, a superação do dualismo.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013, p. 144).

Por isso, compreender a *estrutura* do “jogo” (como mencionado na análise de revisão do Bloco II), dual das interações e a funcionalidade dos agentes que a compõem torna-se imprescindível: para que a *dualidade* não se transforme em *dualismo*, reforçando ainda mais práticas educacionais voltadas a fragmentação dos saberes.

Sendo o fundamento primário de tudo, a *interação* em si é sistematizada pela *linguagem* – ou *realidade dinâmica* – e os participantes ou agentes da interação são os interlocutores ou defensores de ideias: geralmente aquelas ideias que constituem a si mesmos, que se tornam suas referências (de mundo e de si próprios, suas crenças de autorreferência). Isso significa que, em última instância, interagir é defender ou fazer realizar a própria existência (seu devir).

Nesse sentido, poder-se-ia revidar o adágio que tem sido tão “batido” recentemente, de que “devemos privilegiar o nós em detrimento do eu”, para quem sabe: *devemos promulgar o nós em harmonia (sintonia e sincronia) com o eu*. Desta feita, o controle intencional nas interações é baseado, sobretudo, na busca, que todo sistema manifesta, de defender/realizar sua existência em condição de *homeostase* de estabilidade, equilíbrio.

Seria sem dúvida um caminho a ser trilhado com vistas a constituição de saberes sintonizados, um verdadeiro trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, sincronizando os conteúdos uns aos outros, já que todos estão conectados.

Diante disso, se o conhecimento não for pensado de forma compartilhada com a convicção de que a educação é a mais importante dentre tantas outras coisas e o despertar nas pessoas a vontade de aprender, resolverá assim o problema da constituição da cidadania, problemas de violência. Esses problemas só serão resolvidos por meio da educação e da

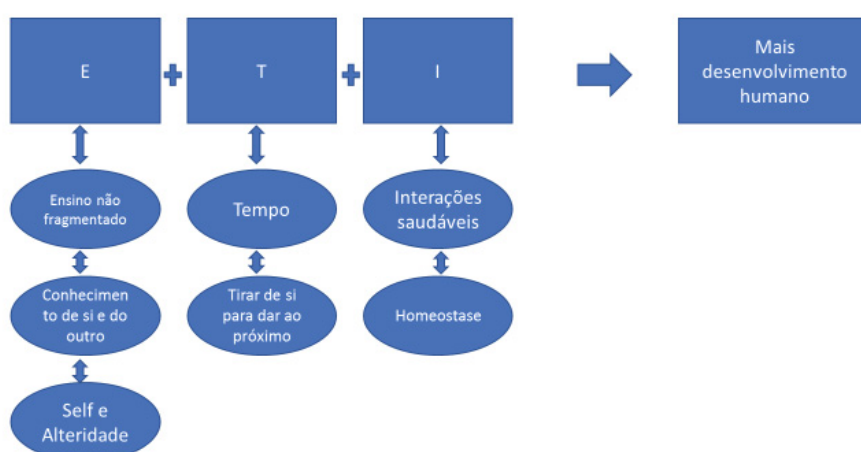
quebra de paradigmas que é pertinente a esta área de atuação, “sair das caixinhas”, especialmente no que se refere a este bloco de estudo, a fragmentação de saberes, é algo a ser feito.

A educação é base solidificadora para o desenvolvimento humano e é por meio da inspiração, pela paixão por ensinar que se motiva as pessoas; a educação pode mudar a história das pessoas, isso aumenta o nível de desenvolvimento e diminui a violência. É como unir forças em busca da homeostase exterminando o caos. O foco de trabalho é o desenvolvimento humano em sua totalidade, o acolhimento das pessoas independente de suas dificuldades, suas características, acreditar nas pessoas, isso é alteridade, fazer “sorrir o coração” e pensar que nem tudo está perdido.

Dividir conhecimento, multiplicar ideias, isso é inspiração para cidadania, para o desenvolvimento humano, mais união, interações saudáveis, superar emoções desagradáveis que fazem parte do cotidiano de cada um de nós, por meio da *Resiliência Ampliada*, criando recursos para enfrentar as situações conflituosas e evoluindo através delas, apegar-se às emoções agradáveis, menos violência.

Uma tentativa de compartilhar conhecimentos de modo minimamente não tão fragmentados em prol do desenvolvimento humano, se resume na representação da figura 16:

FIGURA 16 – EQUAÇÃO DESENVOLVIMENTO HUMANO



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Ninguém sobrevive sozinho em meio ao caos. As interações saudáveis, a união que é partilhada entre as pessoas é a ontogênese que repete por sua vez a filogênese, a sobrevivência da espécie. Essa é a condição de *homeostase* e/ou estabilidade e equilíbrio.

## PARTE III

### METODOLOGIA

A metodologia “é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”, ou seja, é a articulação entre os conteúdos, pensamentos e a existência (MINAYO, 2002, p. 23). Assim, a metodologia necessita de instrumental claro, coerente e elaborado.

A abordagem qualitativa, opção desta pesquisa, é adequada quando os fenômenos em estudo envolvem situações com seres humanos e suas relações no ambiente, sejam em micro ou macrocontextos. Para Patrício (1999), esses fenômenos são mais bem compreendidos se estudados no ambiente onde eles se desenvolvem e, por terem caráter humano, precisam ser analisados numa perspectiva integrada de múltiplas interações e conexões possíveis, inscritas no objeto do estudo ou da ação em perspectiva.

Para desenvolver o processo de levantamento, registro e análise dos dados, foi utilizado o modelo “Entrar, ficar e sair do campo”, ou “Entrando, Ficando e Saindo do Campo”, conforme orienta Patrício (*apud* PATRÍCIO *et al.*, 1999). Segundo esse modelo, a coleta de dados expressa por movimentos individuais e coletivos de conhecer o fenômeno em estudo e de avaliar e transformar a realidade, quando o objeto do estudo assim o exigir. A abordagem qualitativa responde a questões particulares, preocupa-se com as ciências sociais, trabalha com um universo de significados, motivos e valores que correspondem ao espaço das relações.

Minayo (2002, p. 22) enfoca que o método “inclui também a criatividade do pesquisador”. Salienta que método significa o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade, de forma que teoria e técnicas se integram nesse caminho.

A pesquisa cujo objeto de estudo é o “ser humano e que visa em seu processo transformação de energia, de consciência, através de princípios transpessoais e transculturais, tem na ‘prática teórica’ o momento de interação pesquisado-pesquisador no qual ambos se transformam” (PATRÍCIO, 1999, p. 2).

Ainda se reportando aos dizeres dessa autora, a essência desse processo acontece numa interação sujeito-pesquisador, pesquisador-sujeito e o meio, sendo nessa relação que os objetivos da pesquisa se concretizam.

Conforme já explicitado nas primeiras partes deste trabalho, optou-se pelo STAA como base teórica principal que fundamenta o estudo e pelo Método *Affectfullness* (Plenitude



do Afeto), propostos pelos autores do STAA – Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana, pressupondo que a relação entre pesquisador e pesquisado ocorre em um conjunto de interações e que a utilização deste método de estudo pode contribuir para descortinar o que se encontra além e aquém do processo interacional contextual e imediato.

Utilizamos também da técnica de grupo focal que, segundo Gaskell (2008) e Oliveira *et al* (2007) caracteriza-se por pequenos grupos reunidos para avaliar conceitos, identificar problemas, identificar também sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto. Esta permite ao entrevistador observar a interação entre os participantes, que podem manifestar uma opinião coletiva ou se dividir com ideias opostas. A técnica de grupo focal, pelo tipo de dinâmica que pressupõe e por se tratar de uma ‘técnica’, pode ser facilmente adaptada aos princípios e objetivos do Método *Affectfullness*.

## **Estudo Piloto**

Salienta-se que foi realizado um estudo piloto com os instrumentos não padronizados, neste caso os questionários, com a finalidade de verificar se atenderiam aos objetivos da pesquisa. Do referido estudo piloto participaram cinco professores de uma das instituições de ensino pesquisadas, porém que não estavam entre os sujeitos que participariam do estudo propriamente dito, os quais contribuíram para o refinamento de algumas questões no processo de validação destes instrumentos.

## **1 PROCESSO DE LEVANTAMENTO, REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **Método *Affectfullness* – Plenitude do afeto**

A metodologia da pesquisa empírica contribuiu para responder à pergunta de pesquisa que foi formulada da seguinte maneira: *Como o professor em exercício percebe as dificuldades na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes?*

“o reencanto...”

Como a busca de uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento das interações, à luz do Método *Affectfullness* (plenitude do afeto), pode colaborar para a

evolução afetivo-emocional, interacional e cognitiva de indivíduos? Visando responder à pergunta enunciada, a pesquisa pretende, em seu objetivo geral, a partir de um diagnóstico crítico da realidade vivenciada por professores inseridos no contexto escolar do Ensino Fundamental, levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”. O paradigma interacional proposto pelo Método *Affectfullness* contribui para uma melhor compreensão de como é possível ampliar o olhar sobre as interações, apontando alternativas de intervenção potencialmente úteis para uma evolução positiva.

A articulação do Método *Affectfullness* com a fundamentação teórica da pesquisa que tem como aporte o STAA, propostos pelos autores, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana, pode elucidar o lugar da afetividade ampliada nas interações que se estabelecem por meio das relações que compõem o cotidiano escolar e tendo como protagonista dessas interações professor em exercício de sua função. No processo de descrição e análise dos dados será possível perceber, posteriormente, que tudo está articulado. Nos depoimentos dos professores é perceptível seu desencantamento com inúmeras questões que permeiam o cotidiano escolar, e que o STAA pode indicar parâmetros para um professor afetivamente ampliado, ajudando-o a evoluir em todas as dimensões da *Célula Psíquica (Identidade, Self, Resiliência Ampliada e Linguagem Plena)*, ampliando seus modos de lidar (sem resilir) com os conflitos emergentes. Em outras palavras, o campo de estudo sugeriu inúmeros descontentamentos; porém, o Método *Affectfullness* pode sustentar estudos dentro deste contexto explorando possibilidade de uma nova compreensão sobre as “coisas”, sobre os fenômenos que contribuem para o desencanto, oportunizando o autoconhecimento, a autocracia e, por sua vez, o *reencantamento* com a profissão docente (no caso).

E, durante o processo de levantamento, registro e análise dos dados, foi possível responder aos objetivos específicos deste estudo:

1. Pesquisar indicadores, nos dizeres dos professores em exercício, no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes;
2. Investigar o nível de compreensão dos professores sobre o sentido do “afetar e ser afetado” nas interações no ambiente escolar em prol de um desenvolvimento mais amplo tanto como profissional e quanto como ser humano;
3. Identificar parâmetros indicativos de um “Professor Afetivamente Ampliado”, com base na análise das categorias psicológicas que compõem a *Célula Psíquica* tal como articuladas pelo STAA – *Identidade, Self, Alteridade, Resiliência e Linguagem Plena*,

buscando contribuir para um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e um possível resgate de seu *reecantamento* pela profissão;

4. Realizar um processo de intervenção, de caráter piloto, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa junto aos professores das escolas envolvidas no estudo, abrindo a possibilidade de diálogo no espaço de hora-atividade e de reuniões pedagógicas sobre como ser um “professor afetivamente ampliado” nas interações do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o STAA e sua versão metodológica, o Método *Affectfullness*, constituem o esforço para tentar contribuir para que a ciência dê novos passos, manifestamente mais condizentes com as demandas intuitivas de nossa autorrealização e felicidade enquanto humanos.

Existe a necessidade *de um método que explore a perspectiva interacional aquém e além* dos parâmetros excessivamente sintáticos da epistemologia promulgada pela ciência nos moldes materialistas e racionalistas. Tal idolatria à sintaxe tem provocado grande confusão acerca da *circunscrição* das verdadeiras problemáticas científicas. Em vez de circunscrevermos, recortamos. E quando isso é feito, foge-nos a possibilidade de dimensionar as *causas* (o porquê) – o que está *aquém* da circunscrição; bem como o verdadeiro *sentido* do problema em questão – aquilo que fica *além* da circunscrição. Ao somente recortar, resta-nos somente verificar *como* a problemática acontece; e isso é insuficiente para resolver plenamente qualquer questão que seja.

O Método *Affectfullness* leva à observação da realidade, e suas interações em uma amplitude conectiva e entrelaçadora. Como resultado de sua aplicação, pode emergir o entendimento da plasticidade dinâmica, a qual todas as coisas que interagem possuem, e a consequente descrystalização das posturas que mais parecem estar complexificando (“bagunçando”) a compreensão das coisas, uma vez que promovem uma leitura científica de complexidade deslocada ou que exagera nos enviesamentos acerca “da vida, do universo e tudo o mais” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

A lógica básica a ser seguida na aplicação do Método *Affectfullness* para a busca da superação da arbitrariedade é a integração de todas as *escalas, perspectivas e influências* que digam respeito ao que é investigado. Para se localizar e pontuar o máximo possível tudo que se referencie a um objeto de pesquisa e a averiguação da integração enredada – no sentido de escalas, perspectivas e influências envolvidas –, o STAA indica o uso da noção de *Unidade Triádica*. Já para a análise (conclusão) dos dados obtidos por uma investigação assim

conduzida, o Método *Affectfullness* preconiza, a partir dos fundamentos do STAA, a necessidade de um olhar integrador que busca o princípio único (o fundamento elementar), ontologicamente falando, que agrega as diversas facetas da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a). Tal visão, que é *monista*, do sentido de incorporação estrutural e funcional do objeto em estudo no conjunto maior da realidade só pode ser alcançada pela implementação da noção de *homeostase* (equilibração) enquanto *devir* (estabilização) ou *necessidade* (consolidação) de todas as coisas, incluindo-se nisso o conjunto maior da realidade (equacionamento).

Deve-se levar em consideração que a pesquisa científica, assim como todo e qualquer pensamento, busca “curar, sanar” (como indica a etimologia de ‘pensar’), *sempre*, uma determinada problemática. E, se considerarmos que, nesse caso, toda solução é, em alguma medida, uma nova lógica acerca da realidade (porque busca alterar uma situação instável para estável), teremos continuamente – desde que a pesquisa avance como *reparadora* (“curativa”) dos problemas da existencialidade humana – novos significados, novas simbologias, emergindo enquanto conhecimento. Assim, como providência altamente relevante, o Método *Affectfullness* ressalta o cuidado que se deve ter com a ressignificação que emerge da *síntese* entre o conhecimento anterior à pesquisa e aquele que desponta com e a partir dela.

A proposição fundamental do Método *Affectfullness*, baseada no STAA, é a superação da arbitrariedade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Tal método repreende os paradigmas historicamente praticados na ciência, os quais sempre acabam assumindo uma parcela da realidade em detrimento de outras.

Ao seccionar a realidade – em escalas, perspectivas ou coisas – de uma forma a valorizar alguns aspectos em prejuízo de outros (ainda sem toda a realidade ser decifrada), obrigatoriamente recai-se em *arbitrariedade*. Isso ocorre porque, sem um sentido único a tudo, não se está, de fato, seguindo uma norma ou regra com um fundamento lógico que funciona em todas as direções; daí que as regras seguidas passam a depender apenas da vontade daquele(s) que detém algum poder ou força. Em vez de a ciência ser guiada por argumentos lógicos, de repercussão ampla ou plena, passa a ser conferida por argumentos *ad baculum*, ou seja, de coerção e força (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo).

Ampliar o escopo das possibilidades do que provoca, circunscreve e efetiva um dado fenômeno, como exercitado acima, é exatamente o que procura promover o Método *Affectfullness* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, prelo). Como já exposto, trata-se da busca de superação da arbitrariedade, tentando encontrar a verdadeira neutralidade científica.

Sendo esta não a exclusão da subjetividade – o que seria o mesmo que suprimir o sentido de algo existir com a identidade e as características que possui. A subjetividade é inerente a qualquer ponto de vista existencial; no que se deve entender, simplesmente, que ela (a subjetividade) deve ser acompanhada por uma lógica (explicação) que a estabeleça perante as outras possibilidades e efetivações da realidade. Nesse caso, então, a neutralidade científica, de fato, é (ou deveria ser) a superação de objetividades específicas; recortadas, muitas vezes (senão sempre), de modo arbitrário da amplitude interacional das coisas que perfazem o mundo. E impostas por critérios lacunares, enviesados ou distorcidos (SANT’ANA-LOOS, 2016).

O STAA alerta, nesse sentido, que há uma confusão entre a noção de subjetividade e o que estamos denominando *objetividades específicas*. A subjetividade e, por extensão a afetividade (ou vice-versa), estão sendo negligenciadas desde o advento da conceituação da cognição como sinônimo de inteligência. Ou seja, a partir da explosão da instrumentalização humana (técnicas e, mais recentemente, tecnologia), a subjetividade e a afetividade entraram em desgraça, passando a ser tratadas como instâncias psicológicas que *atrapalham* a investigação e a precisão científicas. O que, no limite, incide no desenvolvimento da civilização (sociedade humana) como um nicho de algoritmo(s) como forma de viver: leis, regras, moralismos, idealismos, fundamentalismos etc. Nesse modelo, a subjetividade e a afetividade precisam ser apartadas, pois elas parecem não permitir a permanência (cristalização) em algoritmos culturais, sociais ou mesmo intelectuais. E o que foge dos algoritmos se apresenta como impedimento do controle da vida; logo das coisas que perfazem a realidade, incluindo-se as relações humanas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo).

Contudo, argumenta o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, prelo), que a subjetividade e muito menos a afetividade não provocam, por elas mesmas, a impossibilidade do controle intelectual dos aspectos que perfazem a realidade.

O fenômeno que provoca isso é, justamente, o apego às objetividades específicas. O que se tem deixado passar é o fato de que uma opinião – uma proposição de como a realidade deve ser, portanto uma especificação que intenta objetividade – não é um constructo subjetivo ou afetivo. Pois, o que provêm da subjetividade e/ou afetividade nem sequer é um constructo: é uma sensação, um sentimento, uma paixão, uma emoção; nada que possa ser, subjetiva e afetivamente, elaborado algoritmicamente, senão tais fenômenos nem seriam o que são. A confusão está no fato de que algo que não é (ainda) um constructo não pode ser posto como

um constructo confuso. Além do fato de que uma confusão é uma ineficiência intelectual. Portanto, nenhuma opinião, nenhuma proposição acerca da realidade, é proveniente somente da subjetividade e/ou afetividade. No caso desta pesquisa o fenômeno de estudo é o contexto educacional, tendo como protagonista o profissional professor no exercício de sua função.

No primeiro momento da presente pesquisa foi utilizado o questionário aqui denominado Diagnóstico Crítico da Realidade, que se dividiu em duas partes: Categoria I - Perfil do Professor e Categoria II - Socialização Profissional, e os dados levantados foram analisados e socializados com os professores em reunião pedagógica realizada em abril do ano de 2018.

No segundo momento foi realizado o processo de intervenção com a utilização da técnica de pesquisa de grupo focal, ao longo do ano de 2019. Esta técnica permite que se faça uma coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. O formato de trabalho com o uso de grupo focal é bastante semelhante ao de uma entrevista que, no seu desenrolar, acaba se tornando um debate entre os participantes. E, é claro que numa situação desta natureza, é cabível e mais do que necessário a presença do moderador que conduzirá a sessão de forma equilibrada, mantendo uma conduta ética, imparcial e responsável. Em seguida, partiu-se para a análise qualitativa destes dados interacionais, guiada pelos princípios do Método *Affectfullness*.

No primeiro momento os professores preencheram o questionário bem como dialogaram com a pesquisadora. No segundo momento do processo de intervenção foi utilizada a técnica de grupo focal, em duplas e em trios e os diálogos e gravados os diálogos com a permissão dos participantes e, posteriormente, transcritos em forma de depoimentos pela pesquisadora.

## **2 ENTRADA NO CAMPO: DEFINIÇÃO DO TEMA, DOS SUJEITOS E A APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA**

O campo definido para desenvolver o estudo é constituído por duas unidades escolares da rede municipal de ensino do município de Joinville (SC) e que atendem o Ensino Fundamental 1º ao 9º ano. A escola “A” conta com 520 alunos e Escola “B” com 1.221 alunos. A investigação no campo da pesquisa foi realizada entre o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, por meio do instrumento do diagnóstico crítico da realidade (questionário) e teve como amostra trinta professores dessas escolas.

Segundo Patrício (*apud* PATRÍCIO *et al.*, 1999), em estudos que envolvem processos de coleta de dados em contextos sociais, a Entrada no Campo caracteriza-se pelas primeiras interações, intencionais e planejadas, com o local e/ou participantes da pesquisa.

São atitudes de aproximação que representam um processo exploratório no qual se integram buscas teóricas e práticas, associadas a atitudes de negociação formal com representantes do local onde será desenvolvido o trabalho de campo, como ocorre em instituições, públicas ou privadas, comunidades organizadas e domicílios, ou mesmo com o indivíduo, sujeito da pesquisa. “Tudo pode começar por via telefone, e-mail ou mesmo contato de outra pessoa, que se torna mediadora no encontro entre pesquisador e pesquisado” (PATRÍCIO, 1999, p. 3).

A pesquisadora apresentou aos futuros sujeitos da pesquisa a proposta do trabalho, explicando

[...] os objetivos, finalidades, a metodologia do estudo; A pesquisadora escuta dos sujeitos suas apreciações e dúvidas e solicita a colaboração dos mesmos no estudo, garantindo a adesão formal dos mesmos ao processo da pesquisa através do documento “Consentimento Livre e Esclarecido”; A pesquisadora estimula o sujeito para o planejamento participativo das atividades de campo, combinando mais detalhes dos futuros encontros. (PATRÍCIO, 1999, p. 6).

A fase exploratória da pesquisa iniciou-se em agosto de 2017, com a investigação de teses, dissertações e artigos pesquisados (busca sistemática de literatura) em portais de estudo como CAPES, Scielo e BVS que esclarecessem melhor o tema da pesquisa. Nessa fase, agruparam-se trabalhos existentes que dissertavam sobre o desencantamento do professor em exercício de sua função e os possíveis afetamentos causadores de tal *desencanto*. A partir da análise do material encontrado, percebeu-se uma quantidade expressiva de pesquisas que abordam o tema em questão, em especial na área de psicologia e educação.

Ao entrar no campo, apresentou-se uma Carta de Apresentação à direção das escolas A e B, como também outra Carta que enfocava os aspectos éticos da pesquisa, tanto para a instituição quanto para o sujeito, com o Termo Consentimento Livre e Esclarecido para a aplicação do questionário, gravações e também o termo que dá liberdade ao sujeito de se retirar do estudo caso deseje. Esses documentos podem ser visualizados nos Anexos deste estudo. Ao mesmo tempo, foram considerados os cuidados éticos que contribuíram para a aplicação do rigor metodológico exigido nos estudos que envolvem processos de interação entre seres humanos.



A partir de então foi estabelecido diálogo com as diretoras das escolas A e B, período em que a pesquisadora explicitou o interesse em realizar a pesquisa. Tratou-se da possibilidade de realizar a pesquisa na unidade escolar, por meio de um roteiro previamente elaborado, tendo como referência categorias iniciais fundamentadas no referencial teórico exposto. O cronograma de trabalho também foi discutido com a direção e, em especial, os meses em que se estaria em campo de pesquisa.

As diretoras de ambas escolas analisaram o projeto da ideia inicial e concordaram com a realização da pesquisa. Uma das diretoras ressaltou que estava “lisonjeada em receber na escola uma aluna do Curso de Doutorado em Educação, com uma pesquisa tão interessante e pertinente para a prática dos professores”. Mostraram as dependências das escolas, apresentaram os professores, os quais foram convidados a participar da pesquisa, e agendaram um horário com os professores que aceitaram o convite.

Depois da conversa sobre os trâmites burocráticos da pesquisa com as diretoras, explicitou-se a todos os sujeitos que eles preencheriam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também o Termo de Conhecimento dos Princípios Éticos, para garantir a realização do estudo.

Nessa altura da pesquisa, foi realizado concomitantemente o estudo piloto com cinco participantes para validação dos instrumentos, o que serviu também de preparação pessoal para trabalhar com as interações que os instrumentos da pesquisa propiciaram, uma vez que se deve exercer o mínimo de interferência possível no campo da pesquisa e nos discursos dos sujeitos.

Na fase de entrada no campo corresponde à exploração do ambiente e primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. Nessa fase, portanto, ocorreram as aproximações entre pesquisadora e pesquisados. Essa fase foi considerada um momento crucial do estudo, pois se a comunicação não fluísse entre os participantes haveria grande possibilidade de que a pesquisa não atingisse seus objetivos e suas finalidades. Nos contatos mantidos, procurou-se deixar claras as finalidades do estudo, suas contribuições e o comprometimento com a devolução dos dados.

### **3 FICAR NO CAMPO: O PROCESSO DE LEVANTAMENTO, REGISTRO E DA FASE INICIAL DA ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme Patrício (1999), o segundo momento do processo de pesquisar em campo é Ficar no Campo. Nessa ocasião, o pesquisador qualitativo coloca em ação os planos do projeto de pesquisa. Ficar no campo representa, segundo a autora, os diferentes momentos de interação com o ambiente e com os sujeitos do estudo, desenvolvidos depois de concluída a fase exploratória. É nessa etapa da pesquisa que se aplicam as técnicas de levantamento, faz-se o registro dos dados e realiza-se a primeira fase do processo de análise desses dados. Como as fases desse processo não são lineares, cada começo do encontro com os sujeitos do estudo representa um momento de “entrada no campo” e também um processo de “saída de campo”.

#### **Crítérios de escolha das escolas**

O principal critério para a escolha da realização da pesquisa nessas duas unidades escolares foi o de que uma delas atende somente Ensino Fundamental I (turmas de 1º ao 5º ano), no caso a escola A, incluindo duas turmas de Educação Infantil (2º Período), sendo um professor regente para cada turma e três de áreas específicas (Educação Física, Arte e Inglês). E a outra unidade, escola B, atende, além do Ensino Fundamental I, também a demanda do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com a maioria dos professores formados, licenciados nas disciplinas de áreas específicas para atuação do 6º ao 9º ano.

A escola “A” tem menos alunos do que a escola “B”, o que faz pressupor que a dimensão de problemas relacionados ao cotidiano escolar é maior na escola “B”, por ter mais alunos adolescentes e uma equipe docente também mais numerosa do que a escola “A”, ambas localizadas próximas à região central do município de Joinville.

#### **Número e seleção dos participantes**

Foi selecionado um grupo de 30 professores, 15 de cada unidade, e que atendem ao Ensino Fundamental I e II. Neste grupo havia professores tanto em início como em término de carreira.

O processo ‘Ficar no Campo’ foi realizado entre outubro/dezembro de 2017 e fevereiro/março de 2018. Nesse período, ocorreu a aplicação do diagnóstico crítico da realidade (questionários) com os sujeitos, de forma individual. Nele, os sujeitos preencheram o questionário, mas como foi um momento de encontro entre pesquisador e pesquisados,

ocorreram diálogos durante este processo, que estarão descritos junto aos gráficos dos dados analisados em forma de depoimentos na seção de descrição e análise desta pesquisa.

A interação tem como base componentes do construto do cuidado, incluindo os elementos éticos e estéticos do processo de cuidar, no qual o movimento de razão-sensibilidade, apoiado na reflexão e intuição, é o responsável pela qualidade de todo o processo da pesquisa (PATRÍCIO, 1999).

No primeiro momento do encontro, fizeram-se as apresentações entre pesquisador e pesquisado, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudo, seguido dos termos éticos e do consentimento para registros e gravações. Vale lembrar que esses passos da pesquisa foram realizados com todos os sujeitos e, primeiramente, como já mencionado com a Direção das escolas A e B.

Os encontros para aplicação do Diagnóstico Crítico da Realidade foram realizados em uma sala que ficou exclusivamente à disposição da pesquisa. Era um local agradável, em que não havia interrupções.

A análise dos dados seguiu a orientação de Minayo (2002) e de Patrício (1999), focalizada, a princípio, na identificação de categorias que emergiam dos dados referentes às grandes categorias compostas pelos objetivos. Importante lembrar, aqui, que a noção geral da pesquisa se sustenta no desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

Minayo (2002, p. 14) explica que “categorias abrangem elementos ou aspectos com características comuns, e trabalhar com elas significa estabelecer, classificar, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que abarca tudo isso”. O questionário (diagnóstico crítico da realidade) foi utilizado como guia para iniciar a pesquisa, mas se sabia que, durante o estudo, emergiriam novas categorias. O autor apresenta os seguintes passos para a operacionalização de sua proposta, os quais foram utilizados nesta pesquisa:

- **A ordenação dos dados:** nesse momento faz-se o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos.

O trabalho com categorias que se referem aos conceitos que abrangem elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si auxiliarão na elaboração das classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias (sic) ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2002, p. 70).

- **Classificação dos dados:** nessa fase, é importante ter-se em mente que os dados não existem por si. Eles são construídos a partir de um questionamento que se faz sobre eles, com base na fundamentação teórica. Por meio de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, se estabelecem interrogações para identificar o que surge de relevante.

Em consenso com os sujeitos da pesquisa, na fase de ficar no campo, eles escolheram para a descrição no relatório a personificação pelas letras do alfabeto.

#### 4 SAÍDA DO CAMPO: ANÁLISE FINAL E DEVOLUÇÃO DOS DADOS

A fase de Sair de Campo, segundo Patrício (1999), representa a finalização das interações entre pesquisador e sujeitos do estudo, seja em situações de encontros particulares ou interações em contextos mais complexos. Ainda de acordo com a autora, há pesquisas nas quais esse momento pode representar apenas despedidas e agradecimentos ou retorno às interações, para validação e busca de esclarecimentos de dados.

Na análise final dos dados, segundo Minayo (2002, p. 70), “procuram-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo-se às questões da pesquisa com base em seus objetivos”. Assim, proveem-se relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. A análise de dados desta pesquisa desenvolveu-se concomitantemente à coleta de dados. Esse processo de interpretar os significados requer minuciosa atenção ao conteúdo dos dados em sua interpretação.

No método qualitativo, a saída do campo também ocorre concomitantemente ao levantamento dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 200), “os dados não são apenas aquilo que se recolhe no discurso do estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com o espírito de investigação”.

O processo de análise e discussão final dos dados buscou compreender o problema investigado com um olhar interpretativo, procurando responder a *quais dificuldades o professor em exercício vivencia na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes?*

“o reencanto”

É muito importante ter-se a consciência de que as respostas não passam de aproximação da realidade estudada, conforme apontam Triviños (1995) e Patrício (1999).

Ressalta Patrício (1999) – e isso foi aplicado para fins deste estudo – que se deve ter a consciência de que descobertas não levarão a “verdades” únicas e imbatíveis.

A devolução dos dados do primeiro momento do diagnóstico crítico da realidade para as escolas A e B foi realizado em reunião pedagógica no mês de abril do ano de 2019.

As questões que compuseram o questionário (Diagnóstico Crítico da Realidade) tiveram como base inicial as experiências vivenciadas pela pesquisadora em sua carreira profissional no ambiente escolar. O Diagnóstico Crítico da Realidade como instrumento foi fundamental para validar os pressupostos iniciais da pesquisadora no que se refere aos afetamentos causadores do *desencanto*, das angústias dos profissionais professores em exercício de sua função. Além disso, tais pressupostos foram importantes na composição do que se denominou Blocos de Investigação e que nortearam o estudo durante a revisão de literatura desta pesquisa.

Posteriormente, no segundo semestre do ano de 2019 foi realizado o segundo momento da pesquisa, o processo de intervenção com auxílio da técnica de grupo focal, com os sujeitos agrupados em duplas e em trios, de acordo com a sua hora-atividade e com cronograma prévio agendado como está representado no quadro 2. Os instrumentos e procedimentos das técnicas serão mais bem descritas nos resultados parte IV da pesquisa, em função das análises, bem como o cronograma detalhado do processo de intervenção.

Os resultados deste processo se apresentam na Etapa V da pesquisa – descrição do processo de intervenção, em que foram apresentados os depoimentos dos professores a despeito de cada técnica aplicada e, posteriormente, na análise desses depoimentos com base nos eixos do STAA.

## **PARTE IV**

### **RESULTADOS**

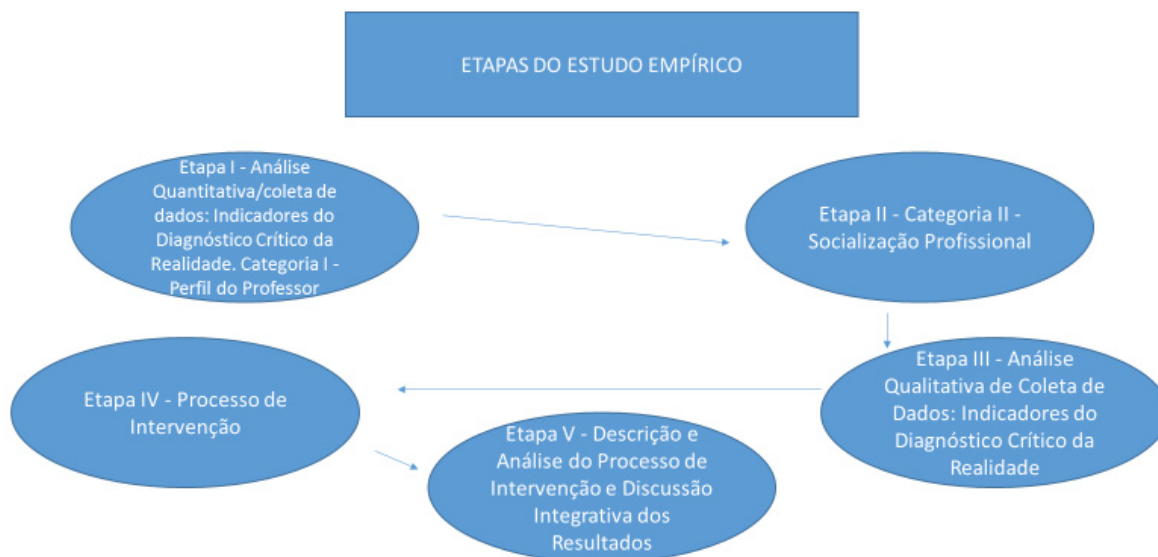
#### **1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS**

Conforme mencionado no item 1 da parte do Método, no que se refere ao universo da pesquisa e participantes, que o contexto das duas unidades é distinto quanto ao tamanho da estrutura física, sendo a *escola “A”* bem menor do que a *escola “B”*. Ambas escolas estão localizadas próximas ao centro da cidade, em bairros que têm autonomia e uma cultura já consolidada, como resultado dos anos em atividade. A *escola “A”* tem uma curiosidade interessante, dado seus anos de atividade: avós e pais de alunos que já foram também estudantes da mesma escola, atualmente tem seus filhos, netos e bisnetos que estudam na unidade. São escolas bem organizadas estruturalmente, com número de alunos em sala de acordo com o Regimento Municipal de Educação do Município de Joinville, com diretoras experientes, equipe docente comprometida e preocupada com o bom desempenho dos alunos.

#### **2 ESTUDO EMPÍRICO - APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O estudo foi dividido em quatro etapas. Etapa I - Análise Quantitativa/coleta de dados: Indicadores do Diagnóstico Crítico da Realidade, questões que se referem Categoria I - Perfil do Professor. Etapa II - Categoria II - Socialização Profissional; Etapa III - Análise Qualitativa de Coleta de Dados: Indicadores do Diagnóstico Crítico da Realidade; Etapa IV - Processo de Intervenção e Etapa V - Descrição e Análise do Processo de Intervenção e Discussão Integrativa dos Resultados, como mostra a Figura 17 a seguir:

FIGURA 17 – ETAPAS DO ESTUDO EMPÍRICO



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

## 2.1 Etapa I

Análise quantitativa/coleta de dados: Indicadores do Diagnóstico Crítico da Realidade

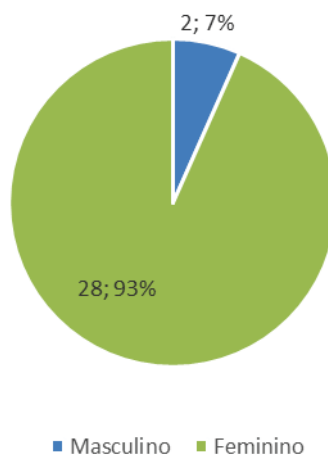
### **CATEGORIA I – Perfil do Professor**

Faz-se necessário iniciar o texto desta parte salientando que não pretendemos fazer uma categorização com vistas a uma proposta quantitativa tradicional; mas, sim, lançar um primeiro olhar analítico-descritivo e, posteriormente, integrar tais dados aos demais oriundos do processo de intervenção, realizando uma discussão integrativa dos resultados.

O universo de professores envolvidos na pesquisa foi de 30 participantes. Desses, 28 (93%) são do gênero feminino e dois (7%) masculino, como mostra o gráfico a seguir.



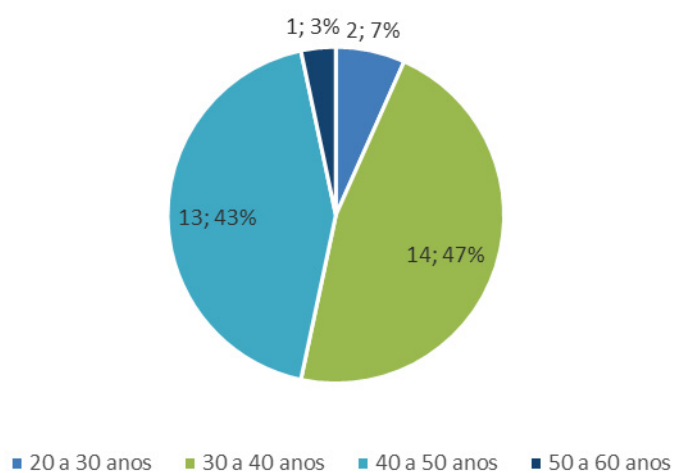
GRÁFICO 1 – GÊNERO



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Sobre a faixa etária, está assim dividida: 43% (13 respondentes) entre 20 e 30 anos; 47% (14 respondentes) têm entre 30 e 40 anos; 3% (um respondente) tem entre 50 e 60 anos e 7% (dois respondentes) têm entre 40 e 50 anos.

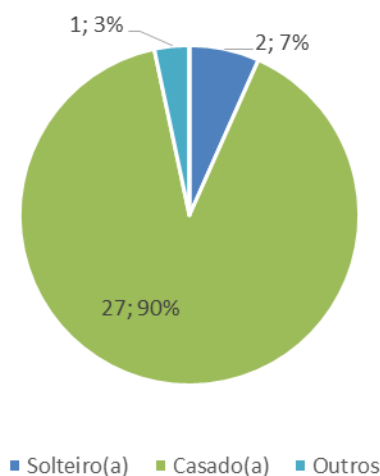
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

No que se refere ao estado civil, 27 respondentes são casados (90%); dois são solteiros (7%) e um respondente (3%) não definiu.

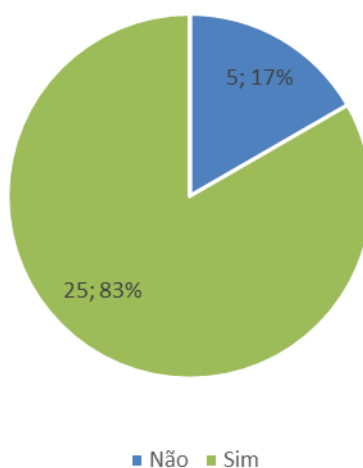
GRÁFICO 3 – ESTADO CIVIL



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Quando questionados sobre terem filhos, 25 respondentes (83%) disseram que têm e cinco (17%) não têm filhos.

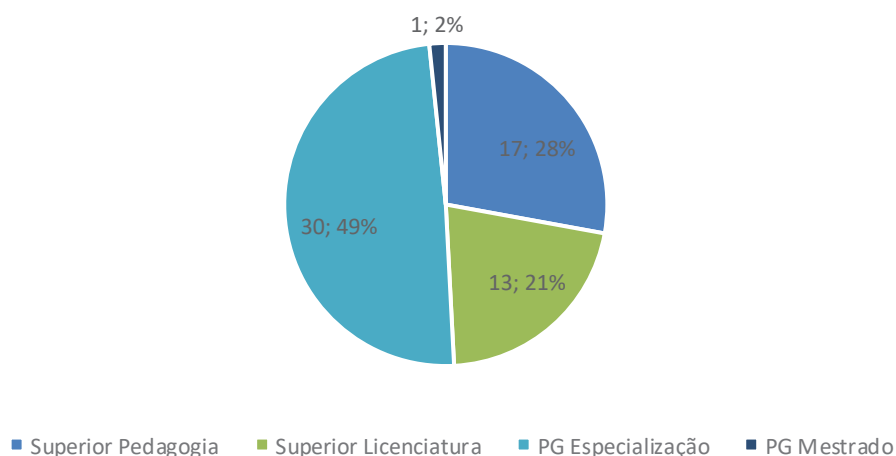
GRÁFICO 4 – TEM FILHOS?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

No que diz respeito ao nível de escolaridade, 30 respondentes (49%) cursaram Pedagogia; 13 respondentes (21%) possuem Licenciatura; 17 (28%) responderam que são Especialistas e 1 respondente (2%) é Mestre.

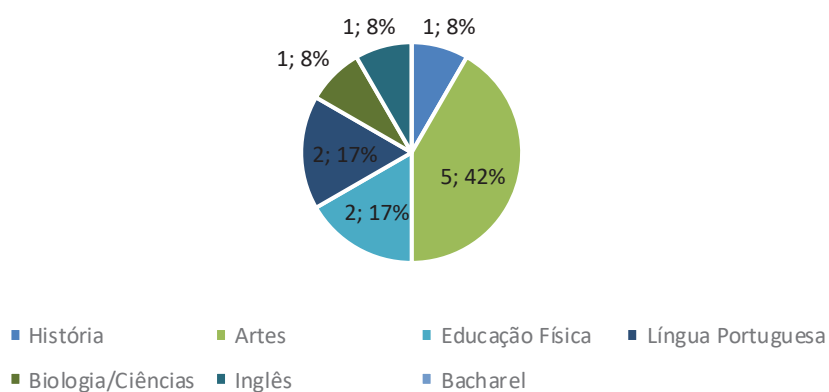
GRÁFICO 5 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Ao serem solicitados a especificar o curso frequentado na Licenciatura: dois respondentes (17%) História; cinco respondentes (42%) Artes; um respondente Educação Física; um Língua Portuguesa; um Biologia/Ciências; um Inglês e um é bacharel, cada qual representando 8% dos respondentes.

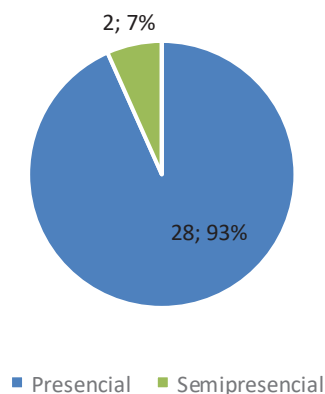
GRÁFICO 6 – CURSO NA LICENCIATURA



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Ao detalharem o formato do curso superior frequentado, 28 respondentes (93%) frequentaram cursos presenciais e dois (7%) frequentaram cursos semipresenciais.

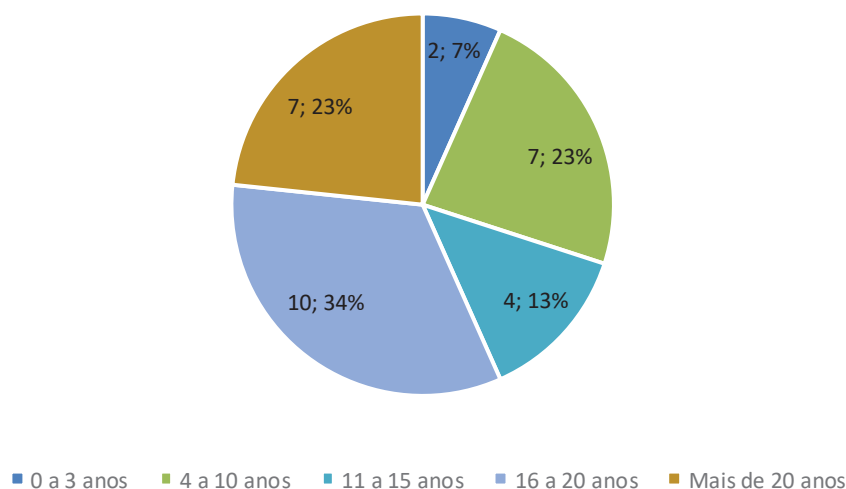
GRÁFICO 7 – FORMATO DO CURSO SUPERIOR



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Perguntados sobre quanto tempo trabalham na rede municipal de ensino, os respondentes assim se posicionaram: 10 (34%) entre 16 e 20 anos; sete (23%) há mais de 20 anos; sete (23%) entre 4 a 10 anos; quatro (13%) até 3 anos e dois (7%) entre 11 e 15 anos.

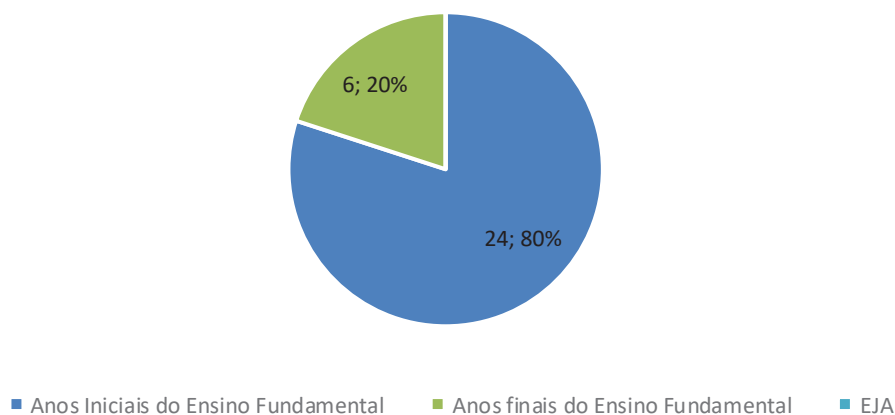
GRÁFICO 8 – TEMPO QUE TRABALHA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Quando solicitados a responderem em quais séries lecionam na rede municipal, 24 respondentes (80%) disseram que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outros seis (20%) responderam que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental.

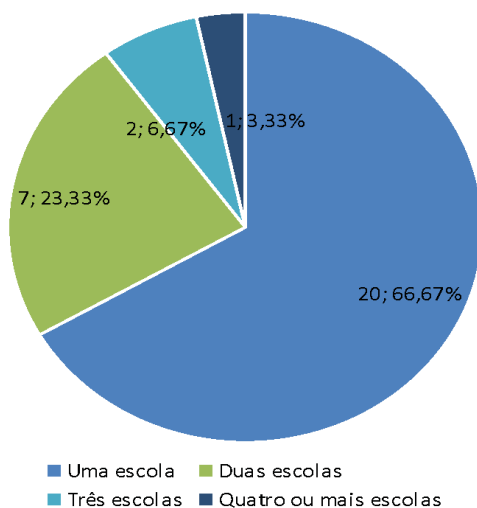
GRÁFICO 9 – SÉRIES EM QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Ao serem questionados sobre a quantidade de escolas em que trabalham na rede municipal, 20 respondentes (67%) afirmaram que trabalham em apenas uma escola; sete (23%) em duas escolas; dois (7%) em três escolas e um respondente (3%) assinalou que trabalha em quatro ou mais escolas.

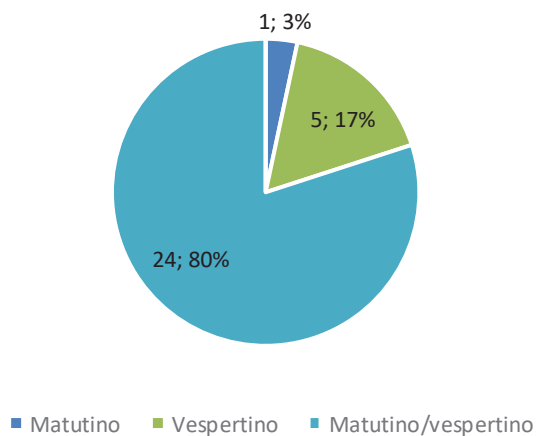
GRÁFICO 10 – QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Perguntados sobre o período em que trabalham na rede municipal, 24 respondentes (80%) disseram que trabalham nos períodos matutino e vespertino; cinco (17%) somente no período vespertino e um respondente (3%) somente no período matutino.

GRÁFICO 11 – PERÍODO NO QUAL TRABALHA NA REDE MUNICIPAL

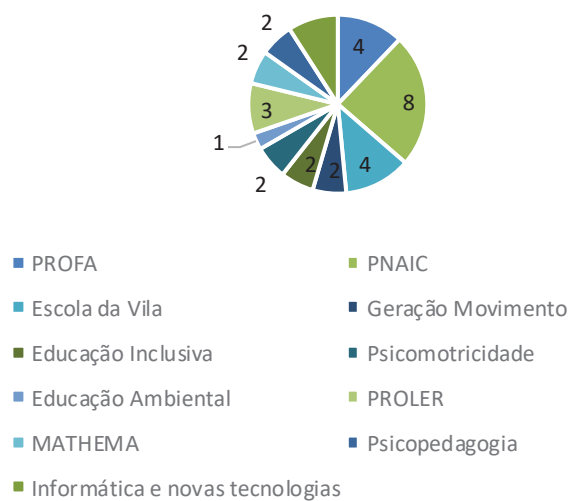


Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Sobre os principais cursos frequentados na área da Educação, estas foram as respostas:

- oito frequentaram o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC;
- quatro, o Programa de Alfabetização - PROFA;
- quatro, a Escola da Vida;
- três, o Programa de Leitura - PROLER;
- três, Informática e novas tecnologias;
- dois, a Geração Movimento;
- dois, a Educação Inclusiva;
- dois, a Psicomotricidade;
- dois, a Formação em Matemática - MATHEMA;
- dois, a Psicopedagogia;
- um, a Educação ambiental.

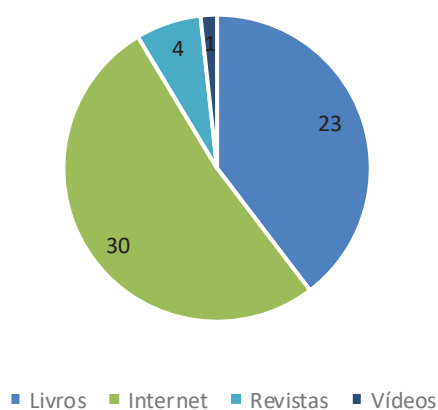
GRÁFICO 12 – PRINCIPAIS CURSOS FREQUENTADOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Por fim, à última pergunta da Etapa I, **CATEGORIA I – Perfil do Professor**, quais são as fontes de consulta nas dificuldades para a realização das atividades profissionais, 30 respondentes disseram que se utilizam da Internet, 23 recorrem aos livros, quatro a revistas e um se utiliza de vídeos.

GRÁFICO 13 – FONTES DE CONSULTA NAS DIFICULDADES ORIUNDAS DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)



Concluída a análise quantitativa/coleta de dados: Indicadores do Diagnóstico Crítico da Realidade sobre o perfil do Professor, descreve-se a seguir acerca de sua socialização profissional.

## 2.2 Etapa II

A primeira parte do questionário (cuja cópia consta no Apêndice 1 - Categoria I - Perfil do Professor - questões de 1 a 12) refere-se aos dados quantitativos, tais como faixa etária, tempo de serviço na docência, formação superior e complementar, escolas e carga horária em que trabalham.

Optou-se por descrever as falas dos professores na segunda parte do questionário (cuja cópia consta no Apêndice 1 - Categoria II - questões 13 a 22) cujo conteúdo refere-se à socialização profissional do professor em exercício de sua função, em função de ser esta uma descrição qualitativa. Nessa segunda parte, os professores puderam externalizar depoimentos/comentários pessoais sobre as questões apresentadas. Importante salientar que, para compor este primeiro momento da pesquisa, foi convidado um grupo de trinta professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Joinville, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os depoimentos/comentários foram identificados com a letra inicial dos nomes dos participantes, e, as letras que se repetiram, foram identificadas também com a primeira letra do sobrenome do participante.

No mês de maio do ano de 2019, três questões que compunham o questionário inicial e apresentadas na devolutiva dos dados realizada em reunião pedagógica, foram refeitas. No primeiro momento da pesquisa os questionários foram aplicados ao grupo de trinta professores das escolas A e B. Posteriormente, foram repetidas três questões com o grupo de quinze professores da escola A, como grupo experimental, os quais foram trabalhados no Processo de Intervenção, entre os meses de junho a setembro de 2019.

Vale observar que os descontentamentos não emergiram tanto nos gráficos das questões 13, 14 e 19 (ver Apêndice 1) como aparecem no cotidiano, tal como vivenciado na experiência da pesquisadora. Em assim sendo, os professores foram novamente provocados a pensarem sobre essas questões, acerca do que pode estar implícito no processo.

A justificativa para refazer essas questões se deu pelo equilíbrio de alguns dados que foram emergindo durante o processo de análise no primeiro momento, o que causou estranheza por parte das pesquisadoras, pois o discurso dos professores divergiu com relação

aos números que surgiram na análise. Assim, a pesquisadora ‘provocou’ os participantes no sentido de pensar juntos sobre algumas hipóteses que levaram esses resultados específicos a se equilibrarem no grupo de trinta respondentes. Os gráficos que mantiveram um resultado equilibrado, mas contraditório às falas dos professores foram apresentados na reunião de devolutiva, bem como todos os demais resultados desta parte da pesquisa, mas com enfoque maior nos dados que surgiram especificamente nas questões 13, 14 e 19.

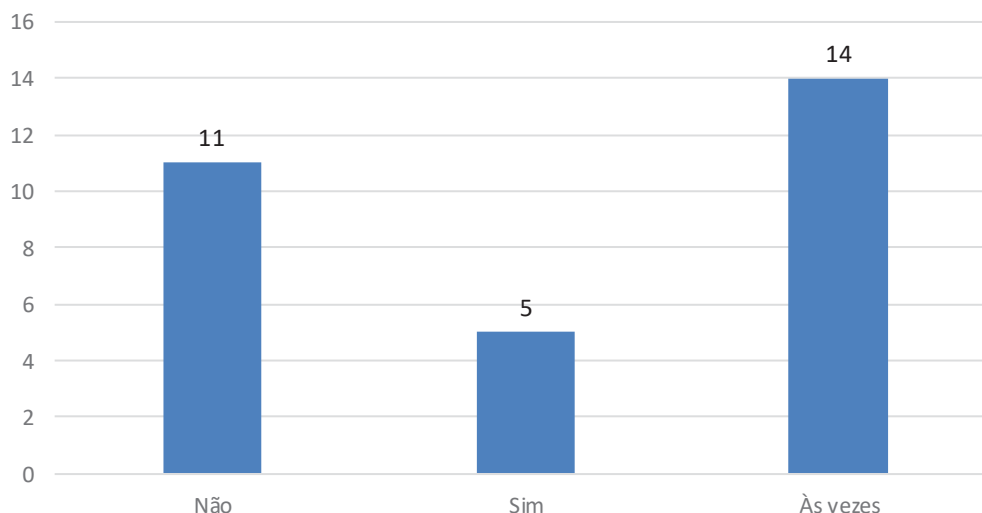
Foi proposto e aceito pelos quinze participantes da escola A, selecionados para a segunda parte da pesquisa (Processo de Intervenção), que respondessem novamente a essas questões, presentes na Categoria II do questionário, que trata da socialização profissional.

Hipóteses para essa ação foram consideradas, tais como de os professores utilizarem-se de algum tipo de mecanismo de defesa, no sentido de se protegerem por ser uma pesquisa “oficial” que, posteriormente, poderia ser apresentada à unidade gerencial de educação e que, de algum modo, os comprometeria. Ou ainda, funcionar como uma “máscara”, pois poderia escrever e ou dialogar sobre coisas que verdadeiramente não os representasse, como uma blindagem, por conta de seus receios pessoais. Uma espécie de “comodismo” também é outra possibilidade, até por certa alienação, “fazer de conta” que está tudo certo, mas na realidade o caos está instalado e os professores acabam por não expor seus desencantamentos tão facilmente em um estudo sistemático. Ou ainda, talvez, uma relação ambígua com o trabalho em si, uma postura ambivalente. Quiçá um pouco de cada um de todos esses fatores, operando em conjunto.

Descreve-se a seguir, o primeiro levantamento de dados realizado no ano de 2018 (com o grupo de trinta professores das escolas A e B). Salienta-se que a afetividade, no sentido do ‘afetar e ser afetado’, conforme defendido pelo STAA, está implícita nas questões da Categoria II e isso ficou bastante evidente nos depoimentos dos professores.

À Questão 13: Você se sente valorizado como professor?, os professores responderam:

GRÁFICO 14 – VOCÊ SE SENTE VALORIZADO COMO PROFESSOR?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Depoimentos questão de número 13, no que tange ao sentimento de valorização do professor:

“Não me sinto valorizada por causa do sistema educacional que sobrecarrega nossas responsabilidades”, ressalta (A), no que é respaldada por (JM): “Considerarei o sentimento de às vezes ser valorizada, pois me incomoda a falta de investimento na educação e o pouco respeito ao funcionário público, às vezes desmotiva... Esse desrespeito dá-se tanto pela população em geral, quanto pelo governo”. Acrescenta (V): “Não me sinto valorizada pelo município, Estado e União. A educação infelizmente não é priorizada no nosso país, não é dada a importância devida ao professor que trabalha muitas vezes na precariedade e sem um salário digno”. Nessa mesma linha de pensamento, (N) assim se posiciona: “Não. A inversão de valores me incomoda muito, desvalorização do plano de carreira do magistério, desvalorização por parte da sociedade e pelos nossos governantes” e (M) ressalta: “Não. Com o passar dos anos as políticas públicas voltadas para a educação visam a escola como um ‘depósito’ de crianças, esquecendo da qualidade no ensino”. “Às vezes, me sinto valorizada pelos meus colegas de trabalho, porém não pelo sistema educacional, que vejo como muito falho, baixos salários, falta de estrutura, excesso e acúmulo de funções” (MS).

“Gosto do que faço, mas não me sinto valorizada pela falta de parceria que vejo nos grupos de trabalho, desse modo a coisa não flui. Me desanima também quando peço o apoio da família do educando e não há um reconhecimento” (D).

(B) salienta: *“Sim, quando percebo a satisfação pessoal dos alunos, pais e colegas de trabalho e de meus próprios familiares”*. (I) acrescenta: *“Me sinto valorizada pelos alunos, carinho, atenção, modo em que se empenham nos estudos. Em contrapartida de outras instâncias não me sinto nem um pouco valorizada”*. *“Sinto-me valorizada pelos meus próprios colegas que me elogiam ao ver o resultado de meu trabalho, pelos meus alunos e por seus familiares”* (S). (C) ressalta que: *“Me sinto valorizada como professora, sempre que um pai ou mãe de família me cumprimenta em locais públicos e comentam sobre o fato de eu ter sido professora do filho(a) deles, com carinho. Sempre que um aluno me reconhece ou me encontra nas redes sociais e comenta sobre o quão fui importante para suas escolhas profissionais e até mesmo pessoais. Sempre que um aluno com dificuldades de aprendizagem consegue superar suas limitações, isso tudo me faz sentir valorizada profissionalmente”*.

*“Em se tratando de nível salarial, não me sinto valorizada, poderíamos ser melhor reconhecidos em todo país, pois formamos cidadãos para todo tipo de profissão e para vida”*, esclarece (G), que é respaldada por (P): *“Mesmo recebendo um baixo salário, se eu pelo menos me sentisse valorizada pelos meus alunos e por seus familiares me sentiria mais satisfeita”*. Ainda no que se refere a salário, (K) desabafa: *“Te respondo: às vezes, pois se pensarmos apenas em questões salariais, não nos sentiremos valorizadas nunca. Entretanto para mim a boa relação com meus alunos e o retorno do aprendizado deles, não apenas com as notas, mas em suas falas quando estão compreendendo os conteúdos, isso me deixa feliz”*.

No que diz respeito às interações, (RC) infere que: *“Eu me sinto valorizada, entretanto escuto muitas reclamações de colegas de trabalho, que me assustam um pouco...”*.

Sobre a importância do papel do professor, (L) desabafa que: *“Infelizmente não. O professor na sala de aula perdeu o seu valor como um sujeito que está preparado para trabalhar com os conhecimentos”*. Na mesma linha de pensamento, (RS) diz: *“Não. Perdemos o respeito e a admiração que a sociedade outrora nos dedicava. Hoje somos designados a cuidar de crianças num espaço mal cuidado e esquecido no tempo”*.

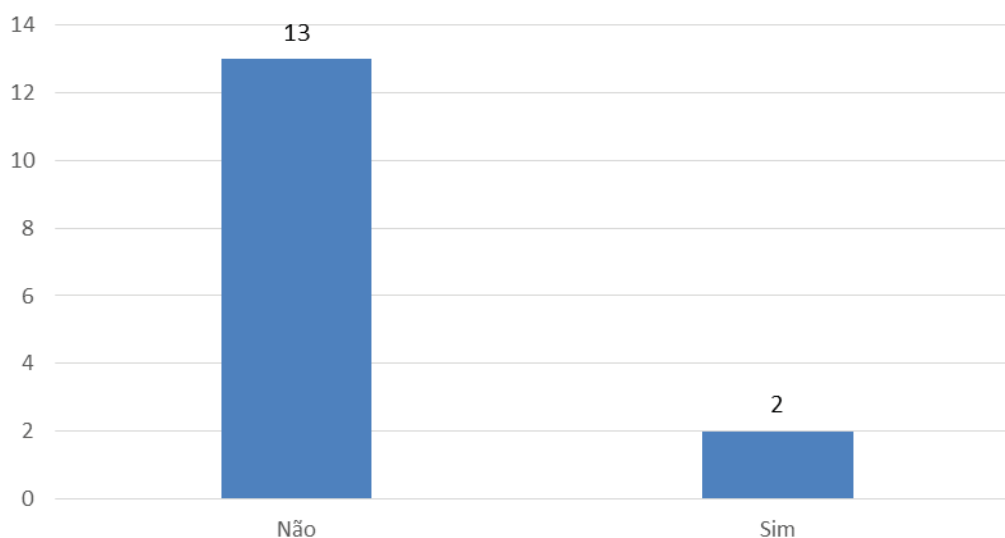
A estrutura e o espaço físico também foram citados: *“Me sinto às vezes, pois meu maior problema é a falta de espaço físico, no caso uma sala apropriada e equipada para as necessidades de minha disciplina. Outra questão que me traz um sentimento de desvalorização é a grande quantidade de alunos por sala especialmente do 6º ao 9º ano”*. (Z) *“Não, pois não vejo a disciplina que leciono como valorizada, às vezes é pensada como banalidade perante a sociedade...”* (AP).

(F) assim se referiu aos afetamentos: *“Às vezes, mesmo quando realizamos nosso trabalho da forma correta, passando por cima de todas as adversidades, tem horas que bate uma angústia, uma tristeza...”*. Na mesma linha, (RK) diz: *“Gosto muito da minha profissão, porém te respondo às vezes, por estar cada vez mais difícil lidar com as pessoas, me sinto desvalorizada, pois tenho um sentimento de que parece que quanto mais você se esforça nada está bom, tem sempre alguém te criticando...”*.

*“Não, pois sinto que somos apenas um número, na teoria somos importantes, mas na prática, não. Ficar doente, por exemplo, é sinônimo de preguiça. Somos seres humanos, temos sentimentos e trabalhar frente a uma turma com trinta e cinco alunos quando não estamos bem é humanamente impossível”* (E).

O Gráfico 15 evidencia as respostas recebidas no segundo levantamento, realizado em maio no ano de 2019 (com o grupo experimental de quinze professores da escola A, cujo participaram posteriormente do processo de intervenção):

GRÁFICO 15 – VOCÊ SE SENTE VALORIZADO COMO PROFESSOR?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Nesse segundo levantamento, foram esses os depoimentos dos professores no exercício de suas funções:

*“A cada ano que passa os professores são menos valorizados”*, salienta (RC). Na mesma linha de pensamento, ressalta (RS): *“Não temos mais nem voz, nem vez. Apenas seguimos modelos prontos que priorizam números”*. (JS) acrescenta: *“Não.*

*Aproximadamente de uns dez anos pra cá, sinto que estão nos vendo apenas como cuidadores. Perdemos a autoridade, perante os pais, alunos, comunidade, muito triste...”*

*“Se pensarmos financeiramente, claro que não... A educação merece mais respeito e valorização...” diz (F). (BS) acrescenta: “Estar em contato com as crianças me motiva, claro que não me sinto valorizada se for pensar financeiramente, mas amo estar com as crianças”. (AP) ressalta que: “Amo o que eu faço, me sinto feliz. Claro que é uma luta diária para vencer os desafios do cotidiano, mas não me vejo fazendo outra coisa”.*

*“Não. Porque as crianças não sabem o que são limites e respeitar regras, os pais não educam seus filhos e quando vão na escola é para reclamar dos professores...”, descreve (L), no que é corroborada por (MS): “Em nenhum momento somos resguardados, me sinto como refém dos alunos, das famílias, do sistema de modo geral. Você não tem mais autoridade em sala de aula, tem que cuidar o que fala e como fala, para não se comprometer com determinadas situações... Isso vai desmotivando e gerando um sentimento de desvalorização profissional a cada dia...”.*

*“Nunca concordei com a “politicagem” dentro das instituições de ensino, isso gera um sentimento de insatisfação total, pois me leva a crer que não há verdadeiramente um pensamento voltado para evolução das crianças e sim somente interesses políticos...” (M).*

*“Os recursos para minha disciplina de artes são muito limitados, não tenho nem um espaço para guardar meus materiais das aulas, tenho que ficar carregando todos os materiais e trabalho com todas as turmas. O ideal seria ter uma sala de aula, como um laboratório só para artes, mas sinto que minha disciplina é renegada, sempre pensada em segundo plano. Não me sinto nem um pouco valorizada...” (Z).*

Efetivamente, constata-se certo nível de contradição nos depoimentos nos dois momentos. Diante disso, e como já mencionado anteriormente, fez-se importante e necessário repetir algumas dessas questões e provocá-los em seus sentimentos, emoções, intuições acerca do que verdadeiramente percebem como valorização de sua profissão.

Os dados resgatados no segundo momento evidenciam insatisfação no que se refere à questão da valorização, tanto em quesitos financeiros, mas especialmente em questões que valorizam o profissional professor como ser humano provido de emoções, sentimentos, angústias, sujeito que afeta e é afetado o tempo todo dentro do ambiente escolar, e que está nesse ambiente para trabalhar o desenvolvimento humano em outras pessoas.

Questões dualistas emergem justamente quando o protagonista desta pesquisa, o professor, parece deixar (ou ter de deixar) sua afetividade do lado de fora da sala de aula. O

ser humano não é provido somente da razão, mas sim de todo um conjunto de aspectos que compõe sua psique e, dependendo de como estão sendo trabalhadas suas questões emocionais, psíquicas, seus valores, ressalta-se que somente quando em equilíbrio, é que se pode alcançar a homeostase. Assim, pelo contrário, além de adoecer, terá estes sentimentos ruins no que se refere à sua profissão, causadores de angústias, desmotivação e, por sua vez, de doenças especialmente de ordem psíquica.

Uma das primeiras coisas ignoradas no que se refere ao mundo circundante – e que está presente em todos nós, não apenas nos humanos, mas em toda a natureza, o que inclui aqueles que se refugiam em angústias, criando uma situação muitas vezes de isolamento – é a **afetividade**. Quando se desconsidera algo tão importante como a afeto e as emoções, parece surgir uma grande lacuna acerca de como o mundo realmente é e funciona, enfrenta-se forte dualismo – razão *versus* emoção – que cria conflitos, distorções e enviesamentos de vários tipos, os quais, evidentemente, irão prejudicar a adequada lida com o fenômeno das angústias decorrentes de uma série de fatores – no caso da análise desta questão, o sentimento da desvalorização humana do profissional. Assim, sugere-se que a perspectiva do monismo permita integrar razão e emoção em todas as instâncias da vida. Afinal, são as emoções que nos fazem únicos, dão-nos a essencialidade da noção de ‘eu’; pois é o nosso comportamento emocional, o movimento e seus motivos existenciais, que nos diferencia uns dos outros, como explica o STAA.

Neste mesmo sentido, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013c) ainda afirmam que:

[...] a sociedade, de forma geral está permeada por conceitos e crenças rígidas, conformistas e reducionistas. Aspectos que formam o ser (exceto a racionalidade) não são considerados, são ignorados. Por assim ser, a ciência moderna frequentemente desconsidera a influência do campo das emoções e sentimentos, da sensibilidade subjetiva, reduzindo-se somente a teorias e conceitos fixos constituídos ao sabor de uma lógica linear. Com este tipo de concepção, são ignoradas as possibilidades de o conhecimento poder ser aferido também por lógicas heterodoxas, as quais estão mais próximas da funcionalidade da afetividade.

Assim, a resignificação da vida, levando a um entendimento ampliado da realidade justifica-se em uma perspectiva integralizadora, que almeja o pleno, o que caracteriza o *monismo*, ressaltando-se que esta perspectiva “busca observar a realidade por um princípio único, um fundamento elementar, sendo todas as coisas desta realidade redutíveis a tal princípio de unidade.” (SANT’ANA-LOOS, 2016, p. 140).

Professores mencionaram que amam o que fazem, entretanto sentem-se desvalorizados pelo sistema educacional, pelas famílias dos alunos, pelos alunos, pelo excesso de cobranças,



preocupação intensa com alcance de metas de bons resultados no desempenho dos alunos. Trata-se de um movimento que ignora a afetividade que há na essência de todas as pessoas envolvidas neste processo. Quanto mais a afetividade for relegada, maiores serão os problemas, o sentimento de desvalor, depreciação, causa de angústias e frustrações com relação à profissão.

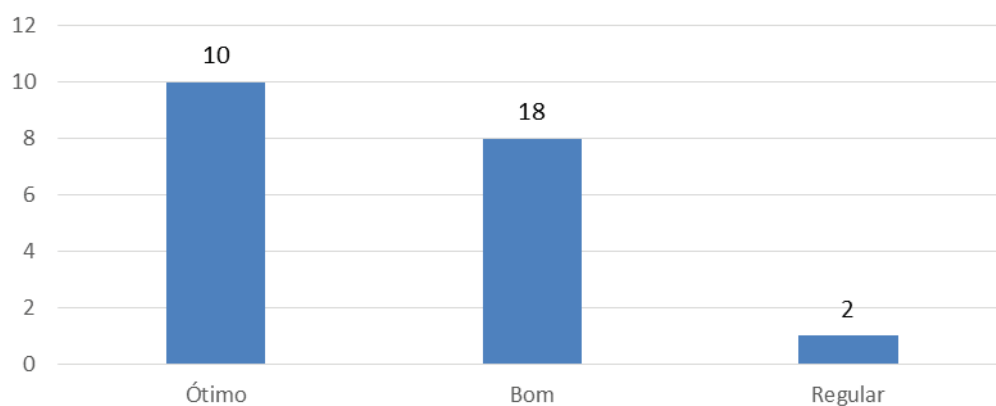
Retomemos a questão da dualidade, ou das contradições que emergem na realidade. O STAA argumenta que o monismo também abarca as contradições – porém, quando se almeja a homeostase (equilíbrio e estabilidade), as contradições e os conflitos devem ser compreendidos e resolvidos. No caso desta pesquisa, trata-se das situações que emergem envolvendo o profissional professor e o contexto educacional em que está inserido. Quando resolvemos determinada situação, equilibramos as partes envolvidas; entretanto vamos, à medida que os processos transcorrem, sendo inseridos em outras situações que podem ser desequilibradoras, ou seja, os indivíduos deveriam estar sempre em busca da homeostase, que é o equilíbrio nas interações que se estabelecem por meio das relações, situações do cotidiano das pessoas.

Outro aspecto proveniente da noção de contradição é que quando se está inserido em uma sociedade, existem negociações que precisam ser feitas para se resolver problemas e encontrar a homeostase. No caso aqui em análise, talvez muitos professores não procurem o equilíbrio porque não sabem muito bem como se colocar a buscá-lo, e não exatamente porque não o querem. Por isso cabe aqui a crítica a pensamentos dualistas, que fragmentam as coisas e afastam as pessoas das conexões, pois os conflitos precisam resolvidos e as posições melhor coordenadas, visando a homeostase em sua plenitude. Buscar a homeostase nas interações e no próprio organismo não significa estar pronto o tempo todo; mas, sim, estar preparado para situações futura, mesmo aquelas mais desafiadoras, construindo recursos por meio do *Self*, e estando aberto a novas adaptações e a criar.

Na sequência continuaremos com o primeiro levantamento de dados realizado no ano de 2018 (com o grupo de trinta professores das escolas A e B), agora com a questão 14.

Questão 14: Como você define a harmonia em seu relacionamento com a equipe de trabalho em sua escola?

GRÁFICO 16 – DEFINIÇÃO DA HARMONIA NOS RELACIONAMENTOS NA ESCOLA



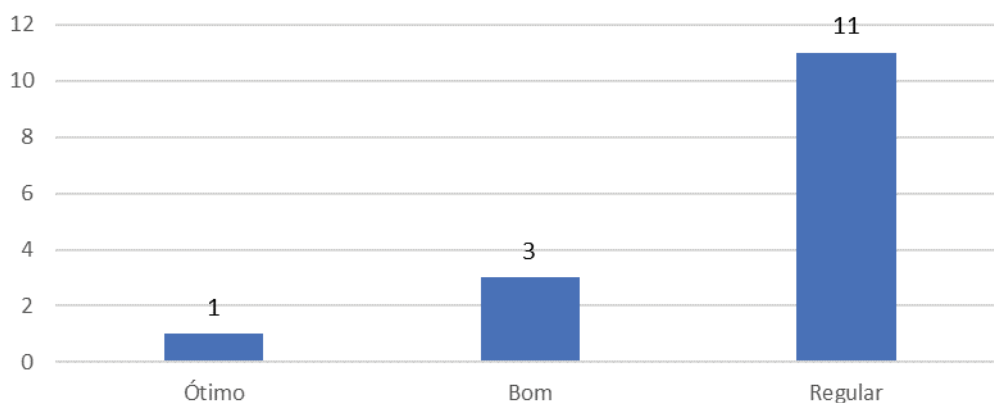
Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

(N) relata que *“No que se refere a harmonia no grupo é um desafio enfrentado todos os dias...”*. (JM), por sua vez, fala que *“Há muitos professores desmotivados, infelizmente o sistema afeta o grupo negativamente”*. *“Sinto muita resistência no grupo em relação a alguns colegas, com mais tempo de profissão, já falaram que os novos querem se aparecer... em relação a projetos, por exemplo. Então no primeiro momento eu me senti um lixo, mas isso não me abalou mais, agora participo e só...”*, ressalta (G).

No segundo momento, em maio de 2019, quando novamente questionados sobre o mesmo aspecto, os professores do grupo “experimental” de quinze professores da escola A assim distribuíram suas respostas: um respondente considera ótima a harmonia do grupo, três consideram boa, onze consideram regular.

GRÁFICO 17 – DEFINIÇÃO DA HARMONIA NOS RELACIONAMENTOS NA ESCOLA



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

Ressalta (RS) que “*Dentro de uma escola existem vários grupos. Grupo de afinidades, grupo de estudos, grupos de trabalho propriamente ditos. Uma harmonia entre todos é muito difícil*”. No mesmo sentido, (M) descreve: “*Hoje infelizmente o trabalho é muito individualizado, sem momentos de troca de experiências, isso afasta um pouco uns dos outros, não vejo harmonia no grupo*”.

“*Não sinto harmonia neste grupo de trabalho, dizem que trabalham em equipe, mas meu conceito de trabalho em equipe é bem diferente do que vivencio nesse grupo*”, desabafa (MS). (L), por sua vez, afirma: “*Eu tento ter um bom relacionamento com todos os colegas de trabalho, mas na verdade é difícil, são pessoas que não aceitam certos assuntos*”. (JS) aponta que: “*Infelizmente desarmonia total, preciso cuidar com quem falo e o que eu falo, há muitas reclamações, apatias, falta de respeito ao próximo, muito triste...*”.

Por outro lado, (F) diz que: “*Acredito que o grupo tem uma boa relação...*”. E (Z) acrescenta: “*Sinto que há desarmonia, mas meus colegas mais próximos são parceiros*”.

A questão trata sobre como o professor define a harmonia em seu relacionamento com a equipe de trabalho. No primeiro momento, as respostas dadas aos questionamentos realizados em 2018, evidenciaram certa contradição, como já mencionado e demonstrado no Gráfico 17, causando estranheza. Assim, foram repetidos no início de 2019, para que pudessem proporcionar uma análise mais apurada dessas questões.

Ao se considerar que falar a respeito de harmonia no grupo de trabalho não é algo tão simples de compartilhar, optou-se por trabalhar com algumas hipóteses em cima dos primeiros resultados, tais como receio, por ser uma pesquisa com registro escrito, sistematizado, documentado, e que isso, de algum modo, no pensamento do professor, pudesse comprometê-lo, atuando como mecanismo de defesa, “blindagem”, por conta de seus medos pessoais, comodismo etc.

Os professores foram provocados a repensarem essas questões. É importante ressaltar que foi perceptível no comportamento dos professores participantes o quanto é difícil falar de relações, de interações, principalmente quando não são harmônicas – como ficou evidenciado nas respostas da maioria dos quinze professores (no segundo momento da aplicação do questionário em 2019), em que onze responderam que as relações no ambiente de trabalho são regulares (e não boas), sendo tais respostas agora mais compatíveis com seus relatos.

Em 2018, ficou registrado que a resistência por parte de alguns colegas dificulta uma relação sadia, que a desmotivação por parte de outros acaba por contagiar os demais, sentimento de serem afetados negativamente pelo formato do sistema educacional. Houve um depoimento que se considera muito expressivo (*“sentimento de ser um lixo”*), e que manter uma boa relação no grupo de trabalho é algo desafiador.

No segundo momento surgiram outras questões, como por exemplo, trabalho individualizado, falta de trocas de experiências entre os pares, preferência pelo isolamento por parte de alguns professores, dificuldade de aceitação no grupo, harmonia muito difícil.

Segundo o STAA, para se harmonizar, é preciso realizar, de uma forma ou de outra, algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para haver homeostase, equilíbrio interacional entre os elementos envolvidos. Ou seja, a realidade está sempre necessitando “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões. Entre os indivíduos: o ‘eu’ e o ‘você’. Entre a subjetividade e a objetividade. Entre a energia e a matéria. Entre as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica), e assim por diante... Sempre denotando uma “bifurcação” da experiência da existência, que busca retornar, como um circuito que se retroalimenta recursivamente, a um estado (homeostático) de equilíbrio, estabilidade e solidez, perfazendo-se em um esquema de equacionamento o qual “desfaz” a tal “bifurcação” rumo a uma nova síntese de realidade. E, no processo contínuo da dinamicidade do universo, o jogo “recomeça” ou se estende, em circuito: com novas perspectivas, escalas e influências (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, p. 116-117).

Desta feita, a proposta do Método do STAA, denominado *Affectfullness*, que se pauta em uma visão monista, é aqui vista como imprescindível para a compreensão de como se constitui a realidade humana como um todo. Nesse sentido, como o ser humano pertence, provém e se institui no e pelo mundo circundante, o STAA aponta que, em nome do bom senso, o objetivo da psique humana deve ser o mesmo que o de todas as coisas e fenômenos da realidade: a busca da *homeostase*. E isso é, consequentemente, o que guia o Método *Affectfullness*.

Explicam os autores do STAA que *homeostase* é o processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante seu equilíbrio. Por exemplo, temos o estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas no corpo (temperatura, pressão arterial, taxa de açúcar no sangue etc. Dessa forma, a referida teoria avança em entender e explicar o crescimento psicológico (cognitivo, emocional, social e ecológico), ou seja, as diversas facetas do desenvolvimento humano, em uma perspectiva de análise ampliada. Isso porque pondera que a homeostase só se realiza mesmo, principalmente para uma espécie tão complexa como a nossa, quando todas as escalas, perspectivas e influências envolvidas na condição existencial humana almejam simultaneamente o devir do equilíbrio (homeostase) de si mesmo em consonância com o mundo circundante, como em um equacionamento (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Partindo de tais premissas, a busca do equilíbrio para minimizar os conflitos nas relações que se estabelecem por meio das interações é um desafio diário, também encontrado em depoimentos de alguns professores participantes desta pesquisa. Portanto, a busca pela homeostase é uma necessidade para o bem-estar de si e do outro, como já dizia Santo Agostinho: “Necessitamos um do outro para sermos nós mesmos”. É um trabalho de prevenção no que se refere a saúde do professor. Saúde em sua totalidade: física, mental, psicológica. Encontrar o equilíbrio em si mesmo é algo necessário para sincronizar o equilíbrio com o outro. Assim, as relações poderão ser mais saudáveis, não se alimentando de situações negativas, conflituosas o tempo todo. Muitas vezes demandam decisões rápidas e difíceis de serem gerenciadas, como as que existem diariamente no cotidiano escolar. Ressalte-se que os próprios professores sugeriram, no momento das intervenções, que se faz necessário apegar-se a situações exitosas que também ocorrem no ambiente escolar. Mas as pessoas estão tão fragilizadas nas suas relações e outras questões emocionais, que não conseguem “enxergar” com a “lupa” da afetividade ampliada.

Existe a cegueira física das pessoas, mas também a cegueira no sentido de não saberem fazer, porque não foram sensibilizadas para este outro olhar (latente), de modo que as pessoas muitas vezes têm dificuldades para enxergar o que está implícito nas relações, nas situações, interações uns com os outros, com a natureza, com o cosmos. O STAA pode ajudar a elucidar caminhos no que se refere a essas questões, especialmente da visão ampliada sobre as coisas, sobre a dinâmica do universo, como um método preventivo para relações, interações mais saudáveis.

As seis perguntas a seguir referem-se às angústias ou dificuldades que, hipoteticamente, são as mais significativas que os professores enfrentam no exercício de sua profissão. Na questão 15 foram oferecidas seis opções e aberto diálogo para oportunizar aos professores a menção de outros fatores que lhes causam angústias no cotidiano de seu trabalho:

- a) ( ) Distanciamento das famílias da vida escolar dos alunos
- b) ( ) Falta de estrutura nos recursos físicos na unidade escolar
- c) ( ) Falta de estrutura nos recursos humanos na unidade escolar
- d) ( ) Precariedade no ensino
- e) ( ) Fragmentação dos saberes
- f) ( ) Grande demanda de alunos com dificuldades na aprendizagem

Quando perguntados sobre distanciamento das famílias da vida escolar dos filhos, vinte respondentes identificaram este fator como uma das causas de suas angústias, como evidencia o Gráfico 18:

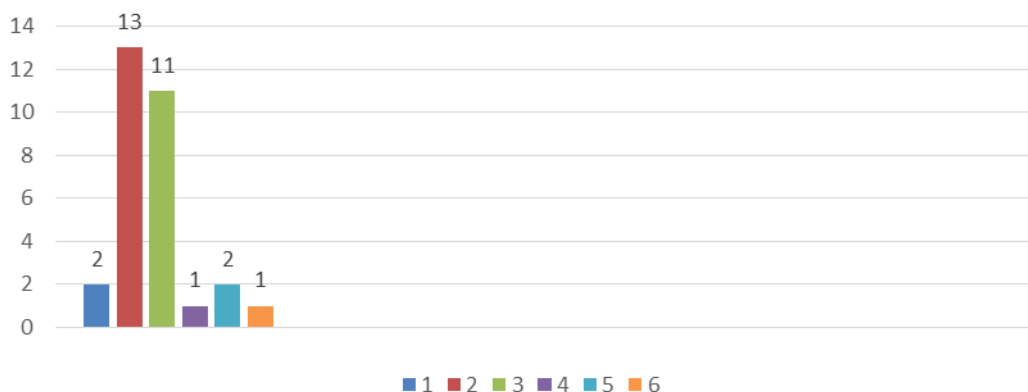
GRÁFICO 18 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – DISTANCIAMENTO DAS FAMÍLIAS



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Na mesma linha das angústias e dificuldades, esta pergunta referiu-se aos recursos físicos na escola, 24 respondentes a assinalaram como causador de angústias:

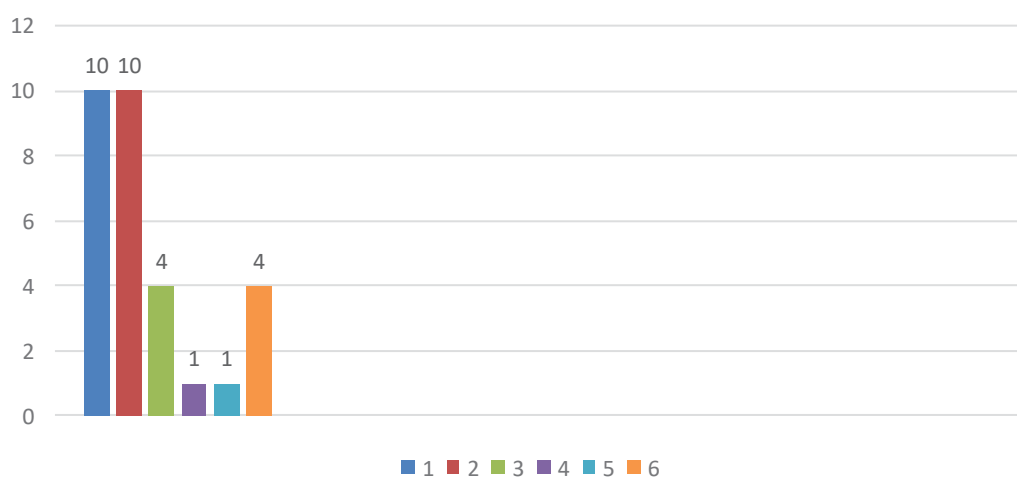
GRÁFICO 19 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – RECURSOS FÍSICOS NA UNIDADE ESCOLAR



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Quando o tema foi a falta de estrutura nos recursos humanos como o gerador de angústias e dificuldades, 20 respondentes indicaram essa opção, seguidos de oito, como sendo expressiva:

GRÁFICO 20 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – RECURSOS HUMANOS NA UNIDADE ESCOLAR

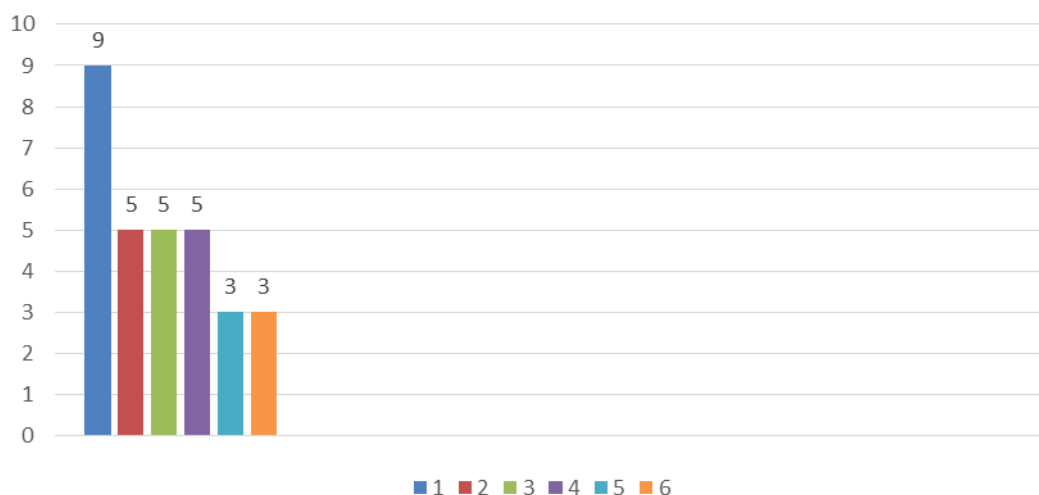


Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)



No item que se refere à precariedade no ensino, nove respondentes assinalaram esse tema como causador de angústias, seguidos de outros quinze que também a consideraram expressiva:

GRÁFICO 21 - ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – PRECARIEDADE NO ENSINO



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Ainda no quesito “angústias e dificuldades”, quanto ao tema abordado foi a fragmentação dos saberes, este foi assinalado por 11 respondentes, seguidos de outros seis e, na ordem, por mais oito respondentes, como evidencia o gráfico a seguir:

GRÁFICO 22 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Por fim, concluindo o quesito “angústias e dificuldades”, a última opção (grande demanda de alunos com dificuldades na aprendizagem) foi assinalada por nove respondentes, seguidos por oito, cinco, dois e três respondentes:

GRÁFICO 23 - ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – GRANDE DEMANDA DE ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

Para as questões relacionadas acima, os professores deixaram os seguintes depoimentos:

“A maior dificuldade que enfrento hoje é a indisciplina dos alunos, a falta de sentido aos estudos nas vidas dessas crianças...”, professora (A) menciona também a dificuldade em lidar com a falta de estrutura de muitas famílias, pois quando se trabalha com crianças depende-se muito da parceria da família. Essa falta de comprometimento me deixa muito angustiada, questões como dar limites, desenvolver hábitos de estudos, responsabilidades é de competência da família”. Nessa mesma linha de pensamento, assim se expressaram (P) e (K): “As dificuldades são inúmeras: trabalhamos com adolescentes rebeldes, distraídos, desinteressados, salas de aula lotadas... As dificuldades maiores, pra mim, estão ligadas a questões de indisciplina, bem mais do que conteúdos”. A indisciplina também é ressaltada na fala de (JS): “No meu modo de ver caracteriza-se por despreparação ao lidar com a indisciplina dos alunos, dificuldades na aprendizagem desses alunos e total insatisfação com o ambiente de trabalho”. Nessa mesma linha de pensamento, ressalta (N): “Grande dificuldade pra mim é a indisciplina dos alunos, falta de interesse, carga horária dos professores muito exaustiva”. “Alunos desrespeitosos, pais descomprometidos, não se

*consegue falar com orientação educacional pois está sempre em sala de aula substituindo outros professores que estão ausentes. E quando o aluno não obtém o resultado desejado, a responsabilidade é sempre do professor”, acrescenta (E)*

*“Diante de todas as dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo professor, afirmo que são verdadeiros heróis, enfrentando em sua luta diária uma série de obstáculos referentes ao ambiente e ao público que atendem”* ressalta (MS), que é corroborada por (A): *“Um desafio a cada dia, pois enfrentamos situações inesperadas e difíceis diante da sociedade”*. Reforça (C): *“estamos vivendo um momento muito diferente daquele de quando éramos crianças. Nos dias de hoje é perceptível o despreparo das famílias e a desestrutura das mesmas. Falta mais apoio ao professor, de nossos representantes governamentais. Há uma sobrecarga de trabalho sobre os ombros do professor, o papel está indo muito além do ato de ensinar. Infelizmente, em muitas situações, não há aprendizado, pois se passa o maior tempo da aula chamando a atenção dos alunos para que prestem atenção nas aulas...”*

Ainda na linha indisciplina/ausência das famílias, (RK) salienta: *“Acredito que a parceria da escola com a família está muito distorcida. As famílias estão jogando para escola responsabilidades que não são da escola; em contrapartida a escola busca o acompanhamento familiar, mas infelizmente muitas vezes não é bem sucedida nessa tentativa de aproximação”*.

Sobre o perfil dos alunos (I) assim se refere: *“Lidar com diferentes perfis de alunos, a falta de material, identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos”*. *“A cada ano que passa novas e ou até bem maiores dificuldades surgem. Alunos de inclusão vindo para escola sem auxiliares, os que apresentam dificuldades de aprendizagem, são largados pelos familiares na sua maioria e querem que os professores façam um milagre...”*, ressalta (D).

Ainda a respeito dos muitos perfis dos alunos em sala de aula, (L) relata: *“Uma das dificuldades é a falta de apoio de especialistas nas áreas de psicologia, terapia ocupacional, para nos ajudar com os alunos da educação inclusiva, vejo que os professores necessitam de capacitação nessa área, bem como as famílias para evolução das aprendizagens na criança”*. (JF) acrescenta: *“Sinto grande dificuldade em trabalhar com turmas numerosas, matriz curricular engessada, sistema de ensino ainda muito tradicional”*. *“Infelizmente sinto minha disciplina como renegada, sempre é vista em segundo plano...”* conclui (Z).

*“Uma das dificuldades encontradas no cotidiano é pouco investimento financeiro na educação, falta de oferta de capacitação, pouca participação das famílias, desrespeito da*

população e dos alunos. Recursos de multimídia defasados e falta de material, jogos, livros especialmente de 6º ao 9º ano”, explica (JM), situações também descritas por (V): “A falta de estrutura vejo como grande dificuldade, não há salas suficientes, material e tempo para planejar uma aula de qualidade. Na disciplina de artes há muita dificuldade em se ter uma sala ambiente para um melhor desenvolvimento da aula; e ainda por (G): “Temos que sempre improvisar, ser criativos, pela falta de espaço físico...”.

“Dificuldade de espaço físico adequado, tempo de encontros para reuniões insuficiente para discutir sobre ações que possam melhorar a qualidade no trabalho. Outra grande dificuldade é a desvalorização do poder público e da sociedade. A estrutura familiar do aluno e de sua família estão abaladas, e também a do próprio professor”, descreve (RS). (F) desabafa: “sinto-me como se estivéssemos lutando por uma causa perdida, pela falta de apoio de todas as esferas envolvidas no processo de aprendizagem”.

(CL) acrescenta: “Falta de parceria dos próprios colegas de trabalho me incomoda muito; poucos momentos onde se possa trocar ideias com os colegas, me sinto desestimulado, falta participação efetiva das famílias dos alunos, também mais respeito por parte dos alunos em sala de aula”. (BS) revela outras angústias: “Vejo grande dificuldade por parte de alguns professores em instigar a curiosidade dos alunos, vejo colegas professores muito desinteressados, desmotivados, despreocupados, distraídos com outras questões e impacientes”.

(S) desabafa: “Resumo as dificuldades enfrentadas no cotidiano em uma palavra: Desafiadoras” e (M) acrescenta: “É muito triste sentir-se desmotivado ao decorrer dos anos, toda a desvalorização de uma carreira tão importante”.

Durante a reunião de devolutiva, no que se refere às angústias ou dificuldades que, hipoteticamente, são as mais significativas que os professores enfrentam no exercício de sua profissão, reverberou o distanciamento das famílias na vida escolar das crianças, recursos físicos, humanos, precariedade no ensino, fragmentação dos saberes, e demanda de alunos com dificuldades na aprendizagem e com problemas de indisciplina, ressaltando-se que este último aspecto não foi citado nos questionamentos.

Nos depoimentos, além das dificuldades de lidar com os alunos em sala de aula por conta de questões disciplinares e demanda de dificuldades na aprendizagem, outro agravante evidenciado pelos professores foi o número excessivo de alunos por sala e as famílias cada vez mais distantes da vida escolar de seus filhos.

Os professores também se sentem despreparados, muitas vezes, para instigar a criatividade dos alunos; percebem a falta de parceria dos próprios colegas de trabalho, sobrecarga e falta de especialistas em áreas específicas para ajudá-los na resolução de alguns problemas que vão além da competência do professor. Concluem em seus depoimentos que as dificuldades são desafiadoras e diárias.

Nesse contexto, acredita-se na impossibilidade de se isolar um aspecto do outro, sem levar em conta o todo: por exemplo, estudar separadamente indivíduo e ambiente, ou intelecto e emoção. Devido à própria natureza multifacetada do ser (constituído por características biológicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais), isso é impossível sem comprometer a integridade (logo, a veracidade) dos fenômenos.

O excesso de sentimentos de angústias e frustrações ao longo do tempo vão ocasionando doenças que deixam cicatrizes psicológicas difíceis de serem curadas. Os estudos do STAA podem ajudar na prevenção desses problemas, quando bem entendidos por todos os envolvidos. A apropriação de tais premissas certamente contribuirá para a construção da identidade do profissional professor, em seu sentido mais amplo, contribuindo para o entendimento de si mesmo, busca da homeostase, de um equilíbrio que venha a ampliar sua visão de mundo para sua própria sobrevivência e para a alegria de viver.

Questão 16: Sugestões de ações para que tais angústias e/ou dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente sejam amenizadas. A tal questionamento obtivemos respostas variadas, como ilustram os seguintes depoimentos:

*“Eu procuro trabalhar com a realidade, não crio expectativas daquilo que não está ao meu alcance. Meu trabalho procuro realizar com muita qualidade e espontaneamente vou colhendo os resultados”,* ressalta (A).

(F) salienta que *“O grupo de professores num todo precisa ser valorizado. Nem me refiro a questões salariais, mas sim a aspectos emocionais de harmonização do grupo, a começar pela própria equipe gestora da escola, pelos próprios colegas, alunos, famílias de seus alunos, é preciso pensar juntos num caminho para amenizar nossas angústias. (RS) reforça “a importância das famílias e escola estarem em sintonia. Uma maior abertura de espaço para que o professor possa dar suas sugestões, para que os discursos não fiquem tão desencontrados, que os professores e equipe administrativa/pedagógica da escola, possam pensar de forma mais coesa”.*

*“Um trabalho verdadeiramente interdisciplinar e transdisciplinar seria um caminho par amenizar muitas das angústias dos professores em suas práticas, desenvolvendo a criatividade do estudante, a competência de o saber fazer, autonomia funcional, que possa se aplicar a realidade do mesmo”, salienta (JF). (CL) expõe que “concorda com a ideia de trocar ideias entre os professores, reforça a importância de se ter minimamente os materiais necessários par ministrar as aulas, e retoma a questão da parceria com os pais no sentido de estarem mais presentes na escola, conseqüentemente na vida escolar dos filhos”. “Tenho algumas sugestões como nas capacitações professores mais experientes pudessem trocar ideias com os professores que estão em início de carreira, professores de modo geral precisam entender como o cérebro aprende para que se possa pensar em estratégias de ensino para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem. A prevenção estratégica é sempre a melhor opção”, advertem (L) e (G).*

Nesse mesmo viés, (M) sugere *“Atividades que envolvam as famílias juntamente com os alunos(filhos) em ações recreativas e de cunho social, palestras, teatros, viagens de estudo, dentre outras...”*. (RK) acrescenta: *delegar tarefas aos pais/responsáveis pela criança, cabe ao professor ensinar os conteúdos, tirar as dúvidas, entretanto é tarefa da família participar da vida escolar de seu filho(a)”*.

*“Sugiro que os especialmente os gestores escolares procurem se informar melhor sobre a importância da disciplina de arte na vida do aluno e com isso reflita sobre suas ações no modo de ver esta disciplina” (Z).*

*“Mais ofertas de cursos de capacitação para os professores, reuniões pedagógicas mais eficazes, intensificar as reuniões com os pais dos alunos e comunidade”, sugere (I) ao que acrescenta (S): “... além de mais oferta de capacitações para professores, também palestras educativas para pais dos alunos, diálogo entre família e escola conscientizando as famílias a comprometer-se mais com a educação de seus filhos”. Corrobora (CS) “elaborar um contrato com as famílias para que assumam suas responsabilidades”. Ainda salienta (V) que “as famílias precisam ser mais presentes na vida escolar das crianças, é preciso uma parceria entre família e professor. Maior investimento financeiro para melhorar a estrutura física da escola e que os alunos com dificuldades têm algum tipo de acompanhamento”.*

(K) sugere *“formações continuadas de forma mais intensificadas com profissionais de outras áreas como psicólogos, assistentes sociais, dentre outros, para que se possa ter um olhar mais cuidadoso para não somente com os alunos, mas também para com o professor em seus desafios diários na sala de aula”*. (JM) e (B) mencionam a *“importância de se poder*

*contratar a equipe de especialistas necessária par atuar dentro do ambiente escolar, reforça também a valoração do profissional professor financeira e emocional, assim como outros professores salienta também apoio das famílias e da comunidade escolar como um todo”.*

(C) ressalta que *“Em escolas onde a classe social é desprivilegiada é necessário uma equipe multidisciplinar com neuropsicopedagogo, pediatra, psicólogo, terapeuta ocupacional, música, dança, arteterapia, modalidades esportivas, teatro, atividades manuais, artísticas, culinárias, dentre outras... e profissional habilitado para desenvolver atividades de recuperação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa no contraturno”.* (L) ressalta: *“Penso que é necessário e urgente que a saúde dialogue com a educação. As famílias precisam ser atendidas de forma eficiente e por meio do diálogo. A medicalização nem sempre é a melhor alternativa. As pessoas precisam ser vistas como pessoas, precisam ser ouvidas e atendidas nas suas necessidades”.*

(MS) sugere *“Um olhar mais próximo dos responsáveis pela Secretaria de Educação do município, procurando uma maior aproximação e conhecimento, sermos ouvidos por dirigentes motivadores. Gostaria de compartilhar nossas angústias diárias para ajustar e afinar os laços com a realidade”.* Acrescenta (E) que: *“Como há muitos professores de modo geral em afastamento por tratamento de saúde uma sugestão seria ter um professor “volante” que pudesse ajudar nas substituições dos professores que estão ausentes, outra sugestão que neste caso depende da contratação da Secretaria Municipal de Educação seria contratar mais profissionais auxiliares de inclusão para ajudar o professor sem sala de aula junto aos alunos que possuem deficiência”.*

Esta é uma questão aberta que permitiu aos professores sugerirem ações para que as angústias e/ou dificuldades reveladas nos questionamentos anteriores, e enfrentadas no cotidiano do trabalho docente, fossem amenizadas.

Exemplos sobre como realizar um trabalho verdadeiramente interdisciplinar e transdisciplinar foi apontado pelos professores em seus depoimentos, de modo que tenham claros os conceitos do que é um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, bem como aprendam a pensar em estratégias coerentes a respeito. Acreditam que tais práticas podem envolver, instigar a criatividade dos alunos.

Para que essas práticas possam transcorrer de modo mais eficaz, sugerem formação em serviço, até mesmo com profissionais com mais tempo de trajetória para compartilhar suas experiências exitosas com os professores iniciantes. Isso constituiria uma forma de valorizar o trabalho do professor mobilizando-o nessas ações sugeridas. Atividades sistematizadas, como



por exemplo, palestras com as famílias, aproximando-as mais do ambiente escolar de seus filhos, reforçando a responsabilidade e compromisso necessário para com as crianças e jovens estudantes, também foram lembradas.

Reverberou no depoimento dos professores a importância de um acompanhamento mais efetivo nas escolas, realizado por profissionais das áreas específicas como serviço de psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, para ajudá-los no atendimento a crianças que apresentam dificuldades e/ou que têm características que necessitam de maior atenção. Mencionam que a Secretaria de Educação do Município possui uma equipe multidisciplinar, porém a demanda é grande por esse tipo de atendimento e não consegue atender a todos. Muitos são encaminhados para postos de saúde, que também não dão conta da demanda. Sugerem os professores repensarem uma forma eficaz para a situação, por meio de um diálogo mais efetivo entre saúde e educação, criando estratégias de ensino e até prevenção para trabalhar com os alunos. Acrescentam ainda mais valorização do profissional professor na instância emocional, nas relações, interações e na harmonização do grupo e apontam a necessidade de pensar num possível caminho para amenizar tais angústias.

No que se refere aos profissionais em afastamento por motivo de saúde, sugeriram a contratação de um professor “volante”, que pudesse auxiliar a equipe gestora na substituição de quem está ausente por atestado médico. Talvez não suprisse a demanda, mas já ajudaria, comentam eles.

Observa-se que existem muitos elementos interagindo concomitantemente no ambiente escolar, porém não há coordenação suficiente ou adequada entre esses elementos de forma que grandes problemas sejam resolvidos ou mesmo evitados. A ciência educativa deveria se propor a encontrar maneiras de que a educação oferecida pelas instituições escolares fosse mais efetiva – o que inclui o cuidado com as interações que se estabelecem dentro de tais instituições que, quando conflitantes, põem grande parte do propósito educacional a se perder. Como defende o STAA, o princípio geral da investigação científica é o de encontrar relações entre as coisas, os fenômenos, as questões e suas respectivas soluções. Tal empreitada da ciência, inerentemente, incide em também descrever, conceituar e prever implicações acerca do entendimento das coisas, dos fenômenos e do fluxo das relações postas em pauta ou evidência. Assim, de forma geral, o termo *relações* é a noção mais geral, porque não dizer *transcendente*, do objeto básico da ciência, que é a compreensão da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).



Isso torna a *noção de relação* o *caminho* ou *instrumento* por meio do qual se tem acesso à realidade exibida pelas coisas, pelos fenômenos e pelas possibilidades conceituais: as identidades distintivas. Isso combina com o sentido etimológico da palavra ‘relação’, que é a “ação de dar em retorno” (HOUAISS, 2009); pois, ao encontrar a relação entre as coisas (por exemplo, pela investigação científica), “localiza-se” a *manifestação*, ou seja, o *retorno* existencial (*ação* no mundo) do que estiver em foco. Daí, por meio de um método científico bem apurado, pode-se compreender tal manifestação: descrevendo-a, mensurando-a, qualificando-a etc. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O STAA salienta a interação como a base de uma *Afetividade Ampliada*, de uma “capacidade/habilidade/disponibilidade de afetar e ser afetado”. E uma *Afetividade Ampliada*, com a consideração de todas as escalas, perspectivas e influências, contextual e universalmente, é a base para a interação promover a *homeostase* da estrutura e da funcionalidade da psique e de tudo o que está envolto nela: a vida, o universo e tudo mais...! (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Acerca da *interação*, igualmente é bom salientar o que Duran (1993) descreve como sendo o processo e a condição de transformação e desenvolvimento dos indivíduos, pois tal concepção vai ao encontro das proposições do STAA:

A interação pode ser vista como, num dado momento do percurso de vida de dois sujeitos, a influência de um sobre o outro que, de alguma forma elaborada por esse outro, a partir de estruturas previamente organizadas, se constitui em momento de transformação/desenvolvimento dessas estruturas. Trata-se de um encontro do qual cada um dos membros pode sair diferente de quando entrou, em algum aspecto e/ou em algum grau. (DURAN, 1993, p. 4).

Dessa forma, pode-se dizer que *interação* é um processo e uma condição para o indivíduo se construir e se instaurar homeostaticamente por meio de transformações acuradas, a partir de elementos e informações extraídas e cedidas do e ao outro no mundo circundante (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Os resultados individuais, ou seja, *estruturais* dessa interação, abstratos e denominados, às vezes, como “personalidade”, são necessários para encontros posteriores, consigo mesmo e com outros indivíduos, o que pode ser denominado “momentos” e “espaços” *funcionais*.

Por isso, o resultado das interações permitirá transformações e essas possibilitarão novas configurações pessoais (em nível de ontogênese), as quais podem influenciar novos modos sociais e culturais (em nível de sociogênese) (SANT’ANA-LOOS, LOOS-

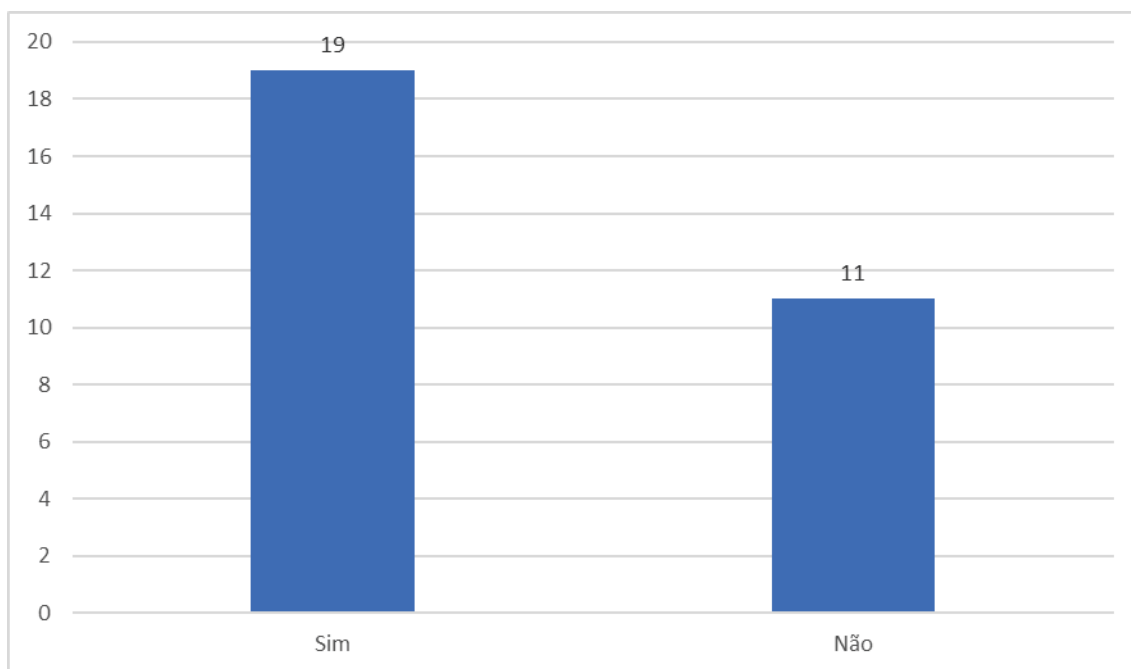
SANT'ANA, 2013a). Do mesmo modo, a *perspectiva* da interação também propicia um terreno fértil para a construção do fenômeno social e cultural, alterando a *escala* e as *influências*, o que deve ampliar o escopo a ser considerado para se alcançar uma verdadeira homeostase perante o ambiente mais amplo, a natureza (filogênese). Ou seja, tudo depende do entendimento da possibilidade da participação individual em uma multiplicidade de interações (DURAN, 1993; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Então é preciso reconhecer o papel da afetividade, em sua acepção ampliada. A afetividade ampliada – a capacidade/habilidade/disponibilidade de afetar e ser afetado, ou seja, interagir com sentido (existencialmente) – deve estar no cerne do (re)conhecimento do que realmente constrói dada noção acerca das coisas, fenômenos e implicações, bem como o entendimento e o direcionamento de suas conceituações. O que se aplica, também, ao *meio* de compreensão desse sentido: ou seja, a racionalidade, instrumentalizada pela cognição (SANT'ANA-LOOS, 2016).

Pensando a partir da ótica do STAA, e sintonizando as sugestões dadas pelos professores sobre ações para que tais angústias e/ou dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente sejam amenizadas, no que se refere à formação em serviço seria uma ótima opção para abertura de diálogo junto aos professores e a equipe gestora sobre o STAA, na tentativa de compreender primeiramente os conceitos que permeiam esse sistema, suas dimensões, para possivelmente sistematizá-lo nas práticas docentes. Ideia talvez de impacto audacioso, mas vista como necessária e preventiva, como já mencionado.

Questão 17: Se você trabalha em mais de uma escola, percebe as mesmas angústias e/ou dificuldades entre elas?

GRÁFICO 24 – ANGÚSTIAS E DIFICULDADES – VOCÊ AS SENTE NAS OUTRAS ESCOLAS NAS QUAIS TRABALHA?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

“São realidades diferentes, especialmente se tratando de contextos cujo nível social refletem na aprendizagem, sem generalizar ou subestimar a capacidade dos estudantes, mas a realidade social de algumas comunidades interfere bastante dentro do ambiente escolar” reconhece (JF) ao se referir ao ambiente em escolas diferentes. Por outro lado, (G) infere que: “...mesmo trabalhando em escolas diferentes vejo que apresentam semelhanças no que se refere as dificuldades dos alunos, desarmonia nos grupos de trabalho. A diferença está na minha opinião na situação financeira das famílias, algumas em situações menos favoráveis do que outras, dependendo do bairro em que a unidade está localizada. As escolas só mudam de bairro, porém as angústias são as mesmas”. “Sim, trabalho em duas escolas, e vejo que a preocupação é mesma no que se refere a ter boa classificação nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), resultados estes que nem sempre considero como fidedignos, mais preocupação com a aparência da escola do que com a verdadeira aprendizagem das crianças”, acrescenta (L).

(JM) ressalta que: “Eu trabalho em escola particular no período contrário, vejo como ponto comum entre as duas realidades é pouco relacionamento entre escola e família”.

*“Trabalho em três escolas, lamentavelmente sinto minha disciplina de arte sempre em segundo plano, nas três unidades que trabalho” (Z).*

No item que se refere aos professores que trabalham em mais de uma escola, dos trinta respondentes no primeiro momento, dezenove sentem que as dificuldades são basicamente as mesmas; onze, que trabalham em outras escolas, não sentem diferença nas características das unidades.

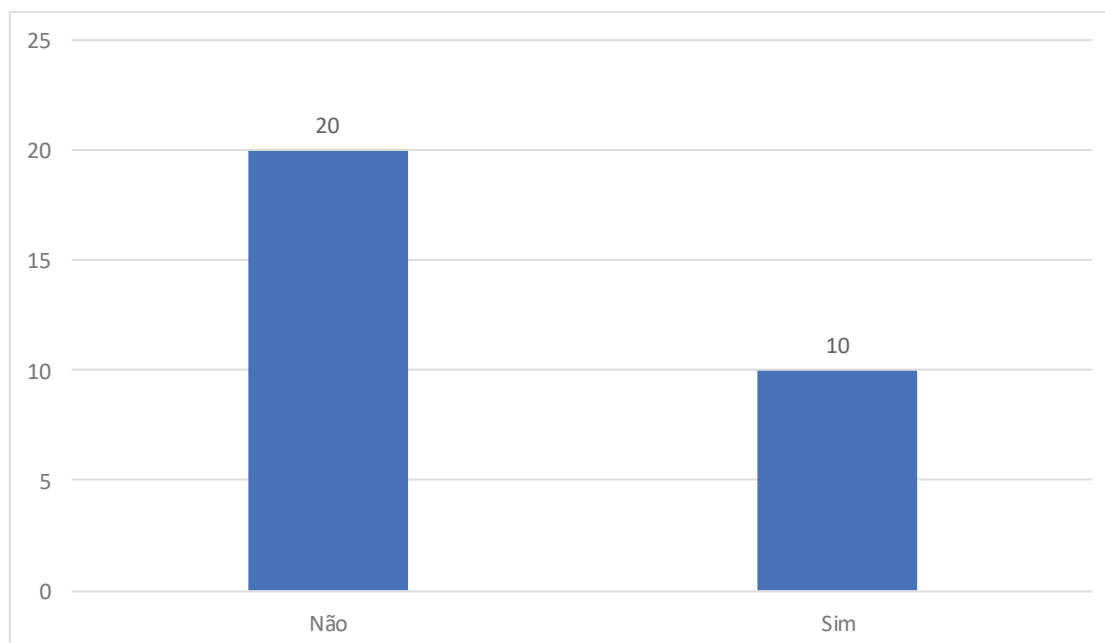
A totalidade dos respondentes manifestou em seus depoimentos que a diferença de realidades sociais muitas vezes interfere nas características da unidade, gerando problemas de ordem social, criminalidade e violência.

Apontaram ainda que os problemas de dificuldades com os alunos na aprendizagem, indisciplina e harmonia no grupo de trabalho são os mesmos, somados à tênue relação das famílias com a escola, preocupação em excesso com altos e bons índices de desempenho dos alunos. Por fim, o desenvolvimento humano em si está fragilizado, na concepção dos professores.

Evoca-se aqui o posicionamento dos professores ao questionamento anterior (16), quando, ao relatarem angústias e/ou dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente, sugeriram que fossem ao menos amenizadas. Essas angústias são também citadas na questão 17, quando responderam que muitas das dificuldades são encontradas em mais de uma escola, sendo muito semelhantes, o que revela que o ambiente escolar está em crise. Reforça-se, então, a relevância de se propor um trabalho sistematizado de formação em serviço como já mencionado na questão anterior, para descortinar questões levantadas pelos professores e juntos encontrar soluções, com base nas premissas do STAA, que possam trabalhar em prol do desenvolvimento humano e contribuir para amenizar tais angústias. Seria uma possibilidade, uma ideia, não imposta de forma alguma, mas em concordância com todos os envolvidos no processo, mobilizando-os para essas ações.

Questão 18: Você considera que, com o passar dos anos, há mais facilidade no exercício da docência?

GRÁFICO 25 – HÁ UMA PERCEPÇÃO DE MAIS FACILIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM O PASSAR DOS ANOS?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

(Z), (CL), (AP) e (MS) possuem visão idênticas sobre essa questão: *Com o passar dos anos vejo que a pessoa do professor é cada dia menos valorizada pelas famílias, pela sociedade, de certa forma é como se isso estivesse se tornando cultural. Está cada vez mais difícil exercer a docência, creio que é por estar faltando referência nas famílias, na própria formação acadêmica e nas perspectivas de futuro, cujo muitos alunos não trazem consigo, ocasionando por exemplo diversas formas de indisciplinas dentre outros problemas que vão refletir dentro da sala de aula. As dificuldades com os alunos vêm aumentando a cada dia que passa, sem falar das dificuldades do sistema educacional. Cada vez mais difícil, pois o mundo está tecnológico e o profissional da educação necessita ser muito criativo, pesquisador, mas também receber condições para isso.*

(V), (G), (P) e (JB) analisam a questão sob outro prisma, que se resume como: *Eu considero que está mais fácil, pois com o tempo aprendemos a lidar com as dificuldades e limitações do cotidiano escolar. A experiência com o passar dos anos ajuda muito. Adquirimos prática, excluimos nossos erros e aprimoramos nossos acertos. Eu trabalhei em diversas escolas de diferentes realidades sociais. Isso permitiu que hoje eu tenha maior discernimento para tomar decisões diante das dificuldades, enquanto professora.* (D) corrobora esses depoimentos: *“Com o passar do tempo você vai dominando mais e melhor os*

*conteúdos, o que dificulta é a indisciplina dos alunos e suas dificuldades na aprendizagem. Eu gostaria de atendê-los da melhor forma possível, mas muitas vezes não consigo atingi-los devido à indisciplina em sala de aula e também a falta de colaboração das famílias...”*

(A) considera que *“A cada ano que passa os desafios são maiores, nossos alunos mostram muitas dificuldades nas diversas áreas do seu desenvolvimento: social, emocional e cognitivo”*. (B) concorda e assim se posiciona: *“Não considero fácil, por conta do despreparo, imaturidade, e interesse dos alunos, dificuldades que eles têm em focar na aprendizagem”*. (N) esclarece que *“As dificuldades nos dias de hoje são inúmeras, crianças que chegam para nós com sentimento de rejeição, falta de estrutura familiar, orientação, crianças angustiadas, carentes de afeto e o professor tem que lidar com todo esse universo”*.

(CS) reflete que: *“Há muita falta de limites das crianças nos dias de hoje, falta de educação e responsabilidade das famílias, por isso não considero nada fácil na atualidade o exercício da docência”*. (CL), por sua vez, ressalta: *“Observo que está cada vez mais difícil trabalhar com pessoas, alunos, pais e até mesmo com os próprios colegas de trabalho. O tempo só facilita no sentido da experiência que vamos adquirindo, mas temos que sempre correr atrás do tempo, pois tudo muda o tempo todo”*, e é respaldada por (RS), que salienta: *“com o passar dos anos tenho a impressão de que as famílias estão dedicando cada vez menos tempo aos seus filhos(as)”*.

*“Não considero que está mais fácil, pois a falta de tempo para o professor poder estudar se capacitar, conhecer melhor a realidade da qual trabalha, suas turmas, seus alunos, ainda mais que leciono a disciplina de Ensino Religioso para todas as turmas de 6º ao 9º anos, por mais que eu tente conhecer melhor meus alunos não considero uma tarefa fácil nos dias de hoje, onde o aluno vêm de casa munido de uma infinidade de informações”*, infere (I). (K) e (JM) acrescentam: *“As dificuldades aumentaram, as demandas são das mais diversas. Professores esgotados, muita informação e pouco conhecimento. Há mais indisciplina em sala de aula, menos respeito e empenho por parte dos alunos”*.

(JF) salienta que *“Os recursos estão mais disponíveis, podemos hoje utilizar em nossas aulas recursos mais tecnológicos, bons livros didáticos, vai da criatividade de cada professor”*. Corrobora (E): *“o avanço das tecnologias facilitou muito na preparação das aulas e na atuação do professor em sala”*. (S) discorda: *“... penso que a evolução tecnológica tem afetado os limites e a educação como um todo”*.

*“Infelizmente com o passar do tempo o aumento de profissionais não capacitados tem se tornado uma demanda muito grande, professores que não leem não sabem escrever...”*

descreve (M), respaldada por (RS): *“Embora seja mais fácil concluir um curso de Pedagogia, a qualidade no ensino caiu consideravelmente com o passar dos anos”*.

*“Não há mais facilidade no exercício da docência, pois cada vez mais o professor é cobrado e menos respeitado”* (F).

Dos trinta respondentes, vinte consideram que o exercício da docência está mais difícil com o passar dos anos; dez acreditam estar mais fácil pela disponibilidade dos recursos tecnológicos e pela experiência que vão adquirindo pelo domínio da disciplina, embora outros colegas tenham manifestado que os recursos tecnológicos estão afetando especialmente os jovens de maneira negativa.

Vinte consideram mais dificuldades no exercício da docência em virtude do crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem e indisciplina em sala de aula, carentes de afeto, famílias desestruturadas e ausentes na vida escolar.

Ressaltam ainda a importância da atualização constante, revelando a presença de professores despreparados, imaturos e desinteressados nas unidades; dificuldades dos próprios colegas no exercício da função, no sentido de entendimento de conceitos, estratégias, planejamento, de compreensão dos próprios conteúdos. Nos depoimentos é forte a presença do discurso de que há muitos professores esgotados, muita cobrança e pouco respeito. E ainda uma preocupação com a qualidade no ensino que, no ponto de vista dos respondentes, decaiu muito nos últimos anos.

A proposta deste estudo é verificar se os professores em exercício de sua função estão desencantados com a profissão, e analisar como alguns afetamentos vivenciados estão contribuindo para gerar angústias. Por meio dos depoimentos posteriores aos questionários, emergiram algumas questões que, hipoteticamente, levam ao desencantamento. Posteriormente, na seção de descrição e análise do processo de intervenção, essas questões foram retomadas pelos professores, tornando-se evidentes.

Cabe ressaltar que a realidade não é somente histórica no âmbito social (sociogênese), mas também subjetiva na história do desenvolvimento de cada sujeito (ontogênese), ecológica na história genética e na natureza (filogênese), enredada na busca de sintonia nas relações mais íntimas (microgênese) e homeostática na história e prática da realidade integral (microgênese ou cosmogênese) – como defendem Luna, Loos-Sant’Ana, Sant’Ana-Loos e Silva (2011). Então, o significado mais amplo e, portanto, mais fidedigno às diversas influências que a constituição de um fenômeno recebe e responde é o que esta investigação pretende explorar – mais especificamente no fenômeno dos desencantos do professor em

exercício que, por sua vez, são causadores de afetamentos que não contribuem positivamente para sua prática, e especialmente apontar caminhos que, minimamente, sejam capazes de atenuar muitas das angústias apresentadas pelos professores.

É preciso saber o que é esse fenômeno e, por conseguinte, como lidar com ele. Por exemplo, quando o professor se refere à preocupação com a qualidade no ensino, em cuja opinião vem decaindo, parte-se do pressuposto de que o trabalho docente pode estar sendo realizado sob paradigmas dualistas (que assumem uma perspectiva em detrimento da outra). Isso incide, portanto, tantas angústias de ordem emocional, psíquica, desarmonia nos grupos, isolamento por parte de alguns colegas, professores esgotados, resistentes a mudanças por justamente partirem de uma prática dualista, que não considera devidamente todos os aspectos envolvidos no fenômeno educativo. Alguns mencionam o fato de estar sendo mais difícil o trabalho docente por conta de as tecnologias afetarem, de modo negativo, os estudantes; outros já defendem seu uso em prol de suas aulas bem como para aguçar a criatividade dos seus alunos. Finalmente, como a maioria dos respondentes mencionou, as dificuldades praticamente são as mesmas mesmo trabalhando em escolas diferentes.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância em entender o fenômeno de todas essas situações ocorrendo ao mesmo tempo. Lidar com essas situações requer comprometimento, persistência, estudos e responsabilidade por parte dos envolvidos.

Como já demonstrado nos depoimentos anteriores dos professores participantes, acerca das angústias que, hipoteticamente, levam-nos ao desencanto com a profissão, tal fenômeno se caracteriza pela **falta de interações saudáveis** em grande parte do levantamento de dados realizado até aqui. Indivíduos que, supostamente, demonstram no ambiente escolar, cenário da presente pesquisa, “falta de capacidade de interação” – o que diz respeito à noção de interação em um sentido mais amplo.

As relações podem estar sendo acometidas de “mal-estar” exatamente naquilo que, essencialmente, as constituem: as *interações*. E que talvez os indivíduos, no caso desta pesquisa os protagonistas professores em exercício, em sua condição, sejam somente uma consequência de tal estado de coisas. A *qualidade da interação* seria uma maneira de explorar a hipótese, pois esta, muitas vezes, os leva a buscar isolamento, a não trocar ideias com seus pares, que foi o que infelizmente ficou aparente nos depoimentos dos professores participantes.

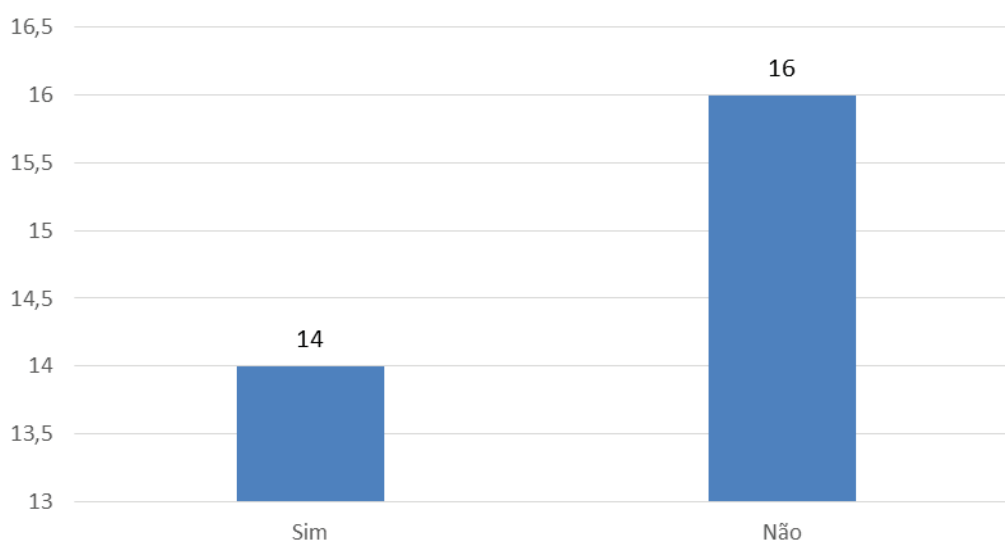
Afetar e deixar ser afetado para própria evolução, compreensão do todo, do mundo, do cosmos. Felizmente, mesmo tendo manifestado suas angústias, muitos professores sugeriram



alguns possíveis caminhos para aliviar tais angústias. Alguns indícios já foram mencionados e serão retomados na seção que apresenta a descrição e análise do processo de intervenção.

Seguindo com o primeiro levantamento de dados realizado no ano de 2018 (com o grupo de trinta professores das escolas A e B), apresentamos a questão 19: Você já pensou em desistir da carreira docente?

GRÁFICO 26 - VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

Ressalta (C): *“Nunca pensei em desistir, gosto de ensinar, da dinâmica da sala de aula, das novidades de cada dia, de cada ano letivo...”*. *“Amo minha profissão embora já tenha pensado em desistir dela, mas apesar das dificuldades o amor me faz permanecer, além de sempre ter esperança e crer que as coisas vão melhorar”*, acrescenta (CL). *“Já pensei em desistir sim, mas mesmo com as dificuldades da instituição, da sociedade de modo geral que não valoriza o profissional professor, a paixão pelo ato de ensinar me faz persistir*, sintetiza (N).

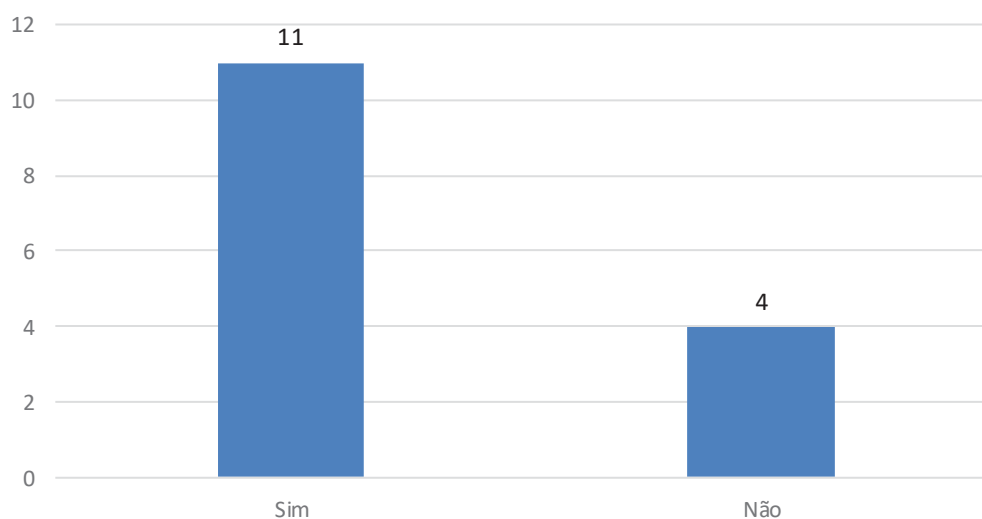
Ao contrário, declara (D): *“Já pensei muitas vezes em desistir, mas permaneci por encontrar seres humanos abençoados, que em horas difíceis usaram de sábias palavras e elevaram novamente minha autoestima para que eu pudesse prosseguir em meu trabalho”*. E são muitos os depoimentos nessa linha de pensamento: *“Penso em desistir, mas minha idade para recomeçar outro trabalho é um obstáculo para começar uma nova carreira no meu*

ponto de vista e tenho filhos pequenos, isso me preocupa...” (P); “Muitas vezes pensei em desistir, mas gosto muito de lecionar História e o amor pelo ato de ensinar me faz permanecer” (K); “Muitas vezes pensei em desistir, chorei muito..., mas quando encontro meus alunos nos corredores, muitos que já estão formados, me motivo novamente, daí corro para meu cantinho e vou planejar” (G). “Já pensei muito em desistir, mas o que me faz permanecer é a esperança de um futuro melhor, considero essa profissão privilegiada, me sinto feliz mesmo com as dificuldades” (JM). “Já pensei, mas permaneço porque acredito que por mais difícil que estejam as condições para lecionar no cenário atual, precisamos fazer a diferença na vida dos alunos. Também já pensei muito em desistir, só não o fiz por amor a profissão e dedicação no que eu faço” (C) e (AP). “Só não desisti, por não ter conhecimento em outra área de trabalho, medo...” (L).

“Estou fazendo outra graduação” (JF).

No segundo momento de coleta, em maio de 2019, quando novamente questionado o grupo “experimental” de quinze professores da escola A sobre o mesmo aspecto, onze respondentes assinalaram que sim; quatro, ao contrário, nunca pensaram desistir.

GRÁFICO 27 - VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE?



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

#### Depoimentos:

“Não penso em desistir, me sinto realizada nessa função, embora os desafios sejam diários...”, salienta (JS). “Não. Mas já pensei em não exigir tanto. Em deixar as coisas

*correrem mais levemente, pois muitas vezes me decepcionei com o rumo da educação”,* explicita (RS).

(AP), porém, ressalta que *“A cada ano que passa torna-se menos motivadora essa profissão devido a vários fatores como valorização, parte financeira, educação das crianças sem limites, tudo isso dentre outros fatores fazem com que a gente fique com vontade de desistir, embora eu ame o que eu faço, mas já tive vontade...”* (AP).

Outros depoimentos sinalizam que: *“Já pensei muitas vezes pela falta de valorização financeira”* (BS). *“Infelizmente hoje, depois de tantos anos é algo que constantemente passa pela minha cabeça, devido aos mandos e desmandos dos governos”* (M). *“Estudei tanto, me graduei, fiz pós-graduação, sempre me dediquei muito e com amor, mas nos dias de hoje penso em desistir, pois não vejo estímulo nenhum na profissão”* (MS). *“Eu só não desisti, porque não sei fazer outra coisa, apesar de todas as dificuldades da profissão eu gosto do que eu faço...”* (L).

No que tange a este questionamento, no momento da aplicação do questionário em 2018, dos trinta respondentes, dezesseis mencionaram não sentir vontade de desistir e catorze responderam que já pensaram a respeito. Os fatores que foram manifestados para não desistir foram ter encontrado bons seres humanos, abençoados ao longo da trajetória, gostar da dinâmica da sala de aula, sentimento de que os alunos são motivo de orgulho. Os respondentes que já pensaram em desistir, mas permaneceram, o fizeram porque acreditam em “fazer a diferença”, por amor, esperança, pela paixão que o faz persistir; outros que também já pensaram em desistir não o fizeram por medo.

No segundo momento, em maio de 2019, quando novamente questionados sobre o mesmo aspecto, onze respondentes já pensaram em desistir; quatro nunca pensaram. Seus depoimentos também tiveram variáveis como sentimento de desmotivação, dificuldades com alunos sem limites, falta de valorização, frustração, decepções; mas em contrapartida, os que nunca pensaram em desistir mencionaram gostar do que fazem e se sentem valorizados.

Não se pode julgar nem culpar aqueles que já pensaram, em algum momento, em desistir da docência. Verifica-se que tais angústias vão surgindo com o passar dos anos, ao longo da carreira e vão se solidificando. E, como já mencionado, apegar-se a situações mais exitosas do que a situações desagradáveis já constituiria uma iniciativa saudável, como sugerido pelos próprios professores, pois poderia amenizar esse sentimento de desencanto com a profissão.

Lamentavelmente, o que se percebe nos depoimentos são reflexos de fragilidade nas relações, interações permeadas de aspectos negativos, mas que, em contrapartida, refletem sobre uma perspectiva de mudar tal situação, pensando no bem-estar de si e de todos: a busca espontânea da homeostase.

Afinal, experienciamos interações promovidas por uma sociedade perpetrada em princípios altamente questionáveis quanto à ideia da efetivação *saudável* da própria ideia de sociedade. Exemplificam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana, autores do STAA, que vivemos uma economia fundamentada na usura (bolsa de valores) e na mais-valia da produção e comércio dos capitais; o que gera ou incentiva a competitividade inescrupulosa, a desigualdade, a intolerância, o excesso de conflitos e a violência. Tratam-se, portanto, de práticas e estados sociais nada compatíveis com a harmonia ou equilíbrio nas interações; equilíbrio este que é basilar para que funcione e tenha sentido a máxima de que a espécie humana é caracterizada e constituída por “animais sociais” (*Zoon Politikon*) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013).

Não há como, apenas cognitivamente, obter-se um parecer acerca do mundo; é preciso que a sensibilidade, proveniente da subjetividade e da afetividade, afete e direcione o *Sujeito Cognoscente*, isto é, ‘aquele que conhece’. Assim sendo, todo o conhecimento é um processo em circuito entre a subjetividade/afetividade e a racionalidade objetiva, elucubrada pela cognição. Isso tudo, em conjunto, é que vai incidir na formação de proposições, ou seja, opiniões ou pontos de vistas (teses e até disciplinas inteiras) provenientes da construção mental e interacional dos Sujeitos Cognoscentes envolvidos na busca de conhecimento e de melhores práticas para a vida (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Como elucidam Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013), o problema maior está na multiplicidade de opiniões (ideias, proposições, teses, disciplinas, conclusões de toda ordem) que não se conectam e se entrelaçam (em *síntese*) como unidade de (re)conhecimento da realidade. Ou seja, se o problema está na não conectividade e entrelaçamento entre as opiniões, significa que a dificuldade está na **interação** entre os Sujeitos Cognoscentes, particularmente no momento de interconectar (entrelaçar) as diversas e particulares apreciações para que façam sentido. Isso significa que o ambiente civilizatório, técnico e tecnológico, um nicho de algoritmos que perfaz a sociedade onde as interações (as relações humanas) acontecem é que pode estar sendo o verdadeiro problema. Não necessariamente nos processos psicológicos individuais naturais: a subjetividade/afetividade ou a cognição/racionalidade. O que é logicamente bem mais plausível, já que o que pode estar

mais facilmente “com defeito” (ainda), necessitando de reparos e mais tempo de evolução, é o processo civilizatório; e não toda a constituição psíquica, que advém de uma preparação (natural) de milhares, senão de milhões ou mesmo de bilhões de anos de evolução do universo, conforme se estabeleça a escala de conformação da (de nossa) realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Entretanto, falta explorar ainda mais a possibilidade de o processo civilizatório em si (ambiente e não somente o sujeito) não ser o verdadeiro responsável pela multiplicidade de opiniões, onde a filodoxia (o apego desmedido a certas opiniões em detrimento de outras) deteriora a *qualidade das interações*, logo das relações humanas. E, assim, descobrir o que desse processo civilizatório pode estar causando tal fenômeno, que pode ser a causa de todo o drama da condição humana, individual e socialmente (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

A proposta do presente trabalho vai ao encontro e se apoia na perspectiva do Método *Affectfullness* para podermos avançar em discernimentos mais bem elaborados acerca do (re)conhecimento dos fenômenos e coisas da realidade, sendo que o Método *Affectfullness* opera em uma certa escala de coisas – ou seja, trata-se de um método para possibilitar o entendimento e a organização das interações.

#### Questão 20: Sentimentos com relação a carreira docente

##### Depoimentos:

“Feliz, não consigo me ver fazendo algo diferente, amo o que eu faço” (F). “Me sinto realizada profissionalmente, lecionar é maravilhoso, amo estar na companhia das crianças, aprendo todos os dias com eles” (JB). “Eu me sinto realizada, acordo todos dos dias com a certeza de fiz a escolha certa” (RS). “Admiro meus alunos, gosto do que faço, porém me sinto desestimulada pelo sistema educacional que temos...”, esclarece (JF), no que é corroborada por: “Apesar das dificuldades sinto que estou no lugar certo... ‘a sala de aula’ ... sinto-me feliz e realizada por poder contribuir com o crescimento e aprendizado das crianças” (C). “Mesmo com todas as dificuldades o que me move ainda é o olhar da criança e dos pais, quando entender qual é o verdadeiro papel da escola” (M). “Não é fácil administrar toda a complexidade que existe em uma sala de aula, mas me sinto realizada no que faço” (AP). “Ainda me sinto feliz, gosto de buscar novas alternativas, porém falta muito incentivo de maneira geral. A educação está caminhando para um caos e precisamos pensar,

*refletir muito para não banalizar o futuro da educação” (MS). “Amo o que eu faço, embora nos últimos anos sofri muitas decepções...” (L).*

Os sentimentos são contraditórios: *“Eu sinto que devo contribuir como professora para formação de um cidadão crítico e reflexivo para que este possa contribuir e atuar em uma sociedade de forma transformadora, assim preciso acreditar que a educação é um meio que temos para mudar este país para melhor” (BS). “Ser professor é um aprendizado diário, mesmo preparados em relação aos conteúdos e metodologias, as demandas diárias vão muito além disso. Em alguns dias muitas conquistas, em outros algumas frustrações é assim que me sinto” (K). “Tenho vários sentimentos diferentes, dependendo dos resultados e objetivos alcançados, com o meu planejamento, às vezes me sinto feliz, outras já angustiada, logo alegre quando obtenho resultados de sucesso, dentre outros sentimentos que vão aflorando no cotidiano” (S). “Eu gosto do que faço, e faço com prazer, mas se eu pudesse reduziria minha carga horária para ter mais tempo de dedicação ao planejamento e à minha família, contudo, não é viável a redução nesse momento. Acredito que nossa profissão precisa ser vista com outros olhos, com atenção, respeito e valorização, pois se continuar dessa forma, logo não haverá mais profissionais nesta área” (JM). “Desmotivada, pelo sistema, pelas famílias, principalmente pelos alunos” (Z). “Me sinto cada dia mais desafiada a fazer diferente e melhor com o público que tenho. E muitas vezes me sinto sozinha, como se a responsabilidade de ensinar fosse só minha” (C).*

Cansaço e exaustão também foram citados: *“Me sinto exausta pelo fato de você ter que ‘bater’ na mesma ‘tecla’ o tempo todo, pedindo colaboração das famílias para que participem mais da vida escolar de seus filhos(as), mas os resultados obtidos são mínimos e com um fio de esperança de que o que você semeou naquela criança deixará uma marca e que um dia lembrará do seu compromisso com esta criança que não foi em vão” (D). “Sinceramente, muitas vezes me sinto uma formiguinha carregando coisas muito além de meu próprio peso e ultrapassando assim inúmeros obstáculos, me sinto cansada...” (G). “Cansada, leciono duas vezes por semana nos anos finais (6º ao 9º anos), e uma vez por semana nos anos iniciais (3º ao 5º anos), na disciplina de Inglês, são muitas turmas e conseqüentemente muitos planejamentos, mas não tem outro jeito, se eu diminuir o número de aulas o salário fica muito baixo...” (E). “Cansada, me vejo hoje brigando por questões que eu não me incomodava anos atrás, como a disciplina dos alunos por exemplo, assiduidade, comprometimento e às vezes parece que a vilã sou eu, por cobrar, insistir...” (RK). “Me sinto cansada, mas satisfeita e realizada, gosto do que faço, não me vejo fazendo outra coisa” (A).*

Outros depoentes sentem-se frustrados: *“Sinto-me frustrada, pois tenho tanto para oferecer e muitas vezes sou limitada pelo sistema educacional e há também a desvalorização do professor”* (V). *“Eu gosto do meu trabalho, mas me sinto frustrada, com a falta de educação dos alunos. Meu papel é ensinar e não educar. O interesse pelos estudos não é prioridade, o aluno não estuda para aprender, estuda para ganhar nota, não há hábitos de estudos”* (P). *“Muitas vezes tenho sentimento de frustração, por não conseguir atingir os objetivos propostos”* (RS).

Os sentimentos manifestados pelos professores sobre a carreira docente revelam amor, admiração, esperança, realização, compromisso, felicidade, sensação de estar no lugar certo ‘a sala de aula’, o vislumbre das conquistas diárias e também das ‘derrotas’ e ter sabedoria para lidar com isto. Também revelam desafios, mas no sentido positivo de estar sempre buscando ressignificações em sua prática e, por fim, acreditar que a educação é um caminho que pode mudar o rumo das coisas.

E, como lidamos o tempo todo com a subjetividade dos sujeitos, diferentes opiniões (visões de mundo) realidades e fenômenos diferentes, depoimentos que manifestam sentimentos dolorosos também foram citados, tais como desmotivação, exaustão, frustração, angústias, falta de colaboração das famílias e preocupação com a falta de interesse e perspectiva de vida de determinados alunos.

No limite, o conflito entre as opiniões (visões de mundo) intelectuais e, portanto, as teses sobre a realidade dos fenômenos e das coisas, a tentativa de exclusão ou abrandamento do valor da subjetividade e da afetividade e a consequente patologização do ser humano são, igualmente, a *degradação nas interações*. Tal deterioração, como já argumentado, está intimamente ligada a algo que nos tem escapado, referencialmente ao processo civilizatório. E não, como comumente cultivado, de um lado, aos sujeitos em suas índoles ou, de outro, ao ambiente que se supõe extremamente complexo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

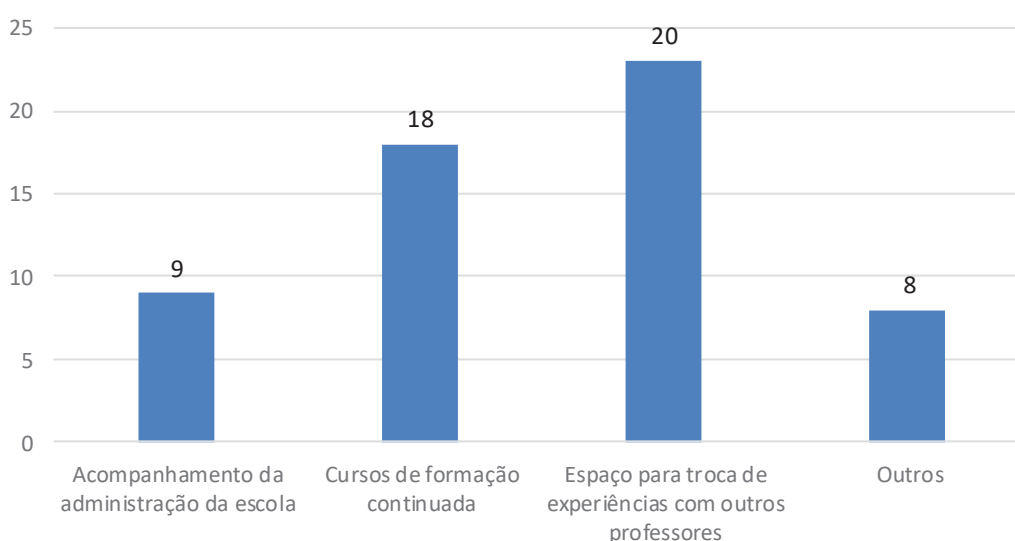
Não serão exploradas, neste estudo, as causas de o processo civilizatório provocar a inibição acerca do valor das interações e em como elas são essenciais para o avanço do (re)conhecimento dos fenômenos, coisas e implicação das interferências mútuas que perfazem a realidade. Basta dizer que tal apontamento, conforme o STAA denuncia (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), merece mais atenção do que tem recebido. E que tal atenção, como a que este trabalho busca dedicar, pode ajudar a reconfigurar as noções e conceitos de fenômenos que tocam no cerne do que nos faz humanos, os desencantos dos



professores em exercício e a possível busca pelo reencantamento da profissão; ou, pelo menos, mostrar o inconcebível exagero de muitas das noções e conceitos em vigência, quase sempre apegados à normalidade – isto é, carecendo de concepções e ações críticas, bem como suficientemente coerentes para a busca dessa realidade para o verdadeiro bem comum.

Questão 21: Para você professor em exercício, o que auxiliaria no cotidiano de seu trabalho docente?

GRÁFICO 28 – O QUE AUXILIARIA NO TRABALHO DE DOCÊNCIA



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2020)

O Gráfico 28 evidencia que os depoentes assinalaram mais de uma opção, resultando em uma variabilidade nos números.

Depoimentos/Comentários feitos além dos apresentados nos resultados do gráfico.

*“Mais autonomia de fato, e diminuir o número de alunos por sala”* (JF). *“Mais tempo para planejar coletivamente”* (C). *“Estrutura física adequada e materiais de qualidade disponíveis”* (JM) e (V). *“Maior participação e responsabilidade das famílias”* (K). *“Palestras específicas para as famílias”* (A). *“Repensar o sistema de meritocracia para docentes que fazem o seu melhor, cumprem suas responsabilidades, que entendem a docência como profissão e missão”* (C).



Nesta questão, os professores reforçaram manifestações já apresentadas anteriormente, tais como mais autonomia na tomada de decisões, mais tempo para planejar coletivamente – inclusive sugeriram que este momento, como foi o da pesquisa, fosse realizado mais vezes com vistas a abrir espaço para dialogarem sobre questões mais particulares; uma vez que, no grande grupo, em reuniões pedagógicas, muitas vezes o professor opta em não se manifestar seja por vergonha ou por medo das reações dos próprios colegas.

Reuniões em pequenos grupos, na opinião manifestada pelos professores, podem ser bem mais produtivas e eficazes do que as realizadas em grande grupo, e foi possível perceber que eles se sentem mais encorajados em dialogar em pequenos grupos e, muitas vezes, podem sugerir ideias que venham a solucionar vários dos problemas vivenciados. Isso vai ao encontro da lógica básica perseguida e aplicada pelo STAA, que é a busca da superação da arbitrariedade. Defendem os autores que isso deve ser buscado por meio da integração de todas as *escalas, perspectivas e influências* que digam respeito a algo investigado (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Para se localizar e pontuar o máximo possível tudo que se referencie a um objeto de pesquisa e a averiguação da integração enredada - no sentido de escalas, perspectivas e influências envolvidas -, os autores do STAA indicam o uso da noção de *Unidade Triádica*. Já para a análise (conclusão) dos dados obtidos por uma investigação assim conduzida, a partir dos fundamentos do STAA, a necessidade de um olhar integrador que busca o princípio único (o fundamento elementar), ontologicamente falando, que agrega as diversas facetas da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a). Tal visão monista, do sentido de incorporação estrutural e funcional do objeto em estudo no conjunto maior da realidade só pode ser alcançada pela implementação da noção de *homeostase* (equilíbrio) enquanto *devir* (estabilização) ou *necessidade* (consolidação) de todas as coisas, incluindo-se nisso o conjunto maior da realidade (equacionamento) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Uma vez que a instituição escolar julga trabalhar com o desenvolvimento humano, premissas como estas deveriam ser a base fundamental; do contrário, o objetivo essencial da educação não é jamais atingido.

Questão 22: comentários extras sobre a pesquisa e propostas de outras situações que não foram citadas, mas pertinentes a prática do professor.

*“Gratidão, essas oportunidades de reflexão poderiam ser propostas mais vezes na unidade” (JF). “Muito bom contar com esse tipo de pesquisa para poder expressar nossa vivência e anseios. Dividir com os outros professores nossa experiência, desabafos, conquistas é muito enriquecedor em nossa carreira” (AP). “Adorei poder expressar um pouco dos meus pensamentos e angústias, assim como esperar que possamos avançar a cada dia. Amar o que se faz ainda é o melhor caminho” (MS).*

*“Oportunizar esse tipo de reflexão não somente junto aos professores, mas também junto as famílias dos alunos” (C). “Existem diversos professores que se dedicam a elaborar metodologias e práticas de ensino e estes são pouco valorizados. Poderíamos ter mais tempo e espaço para esse tipo de reflexão, socialização de práticas. Embora não existam receitas prontas, considero as trocas importantes para nossos desafios diários” (K).*

*“Percebo que os professores, de modo geral, esquecem a afetividade em sala de aula. Sim, é difícil lidar com adolescentes, mas é possível ser firme, ter domínio de turma, sem ferir verbalmente. Percebo, por outro lado, que também há professores que não conseguem realizar um bom trabalho por deixar os alunos muito livres. É necessário saber dosar” (JM). “Acredito que o que transformará a educação é a perseverança e vontade do professor. Vemos muitos professores que não são felizes lecionando, mas que mesmo assim não procuram por algo que realmente gostem. Nós temos o poder de mudar vidas e corações...” (RS).*

*“Sinto pouca preparação para lidar com alunos que tem deficiência, já fiz vários cursos nessa área, mas porque eu por conta própria quis buscar um apoio, pois não sinto que temos apoio de nossa secretaria com formações nessa área. Tento adaptar atividades, mas é complicado, temos às vezes na mesma classe mais de um aluno com determinada deficiência e mais os alunos com dificuldades na aprendizagem. Isso me deixa muito angustiada... Refletir, abordar questões dentro da unidade nesta área penso que seria legal...” (G).*

*“Além de espaço físico apropriado para ministrar as aulas e materiais disponíveis, como já mencionei, penso que a qualidade de vida no trabalho é a peça chave para uma educação de qualidade” (Z).*

*“Professor precisa ser valorizado na sua íntegra, não apenas ser lembrado com discursos e textos bonitos, ninguém chega a lugar algum na sociedade sem passar pelas mãos de um professor. Professores antes de tudo são seres humanos que estão adoecendo porque não estão sendo vistos na sua integralidade/necessidades...” (C). “A pesquisa vem ao encontro da realidade que os profissionais da educação encontram hoje. O bem-estar*

*físico/mental do professor são primordiais para sua prática. Não podemos separar o cognitivo do afetivo, ambos são inseparáveis. É preciso olhar com mais atenção o profissional que tem o poder de influenciar toda uma nova geração” (RS).*

No que se refere a outras propostas que não foram citadas, nos questionamentos anteriores, mas pertinentes à prática docente, os professores respondentes manifestaram gratidão pela oportunidade de se ter um momento para as reflexões apontadas na pesquisa; oportunidade de vivenciar e de expressar seus anseios. Inclusive, como já mencionado em questões anteriores, sugeriram formação em serviço referente a este tema, com foco também na valorização do professor em sua integralidade; manifestaram em seus depoimentos finais, nesta parte da pesquisa, o quanto o professor precisa ter vontade de mudar e perseverança.

Avançar cognitivamente, mas não esquecer da afetividade; amar ainda é o melhor caminho, pensando no bem-estar físico/mental, individual e coletivo; são questões inseparáveis – assim como o elo que liga cada uma dessas “pontas”. Nesse sentido, de acordo com os autores do STAA, o princípio fundamental (primeiro) é o de que todas as coisas, para serem integralmente compreendidas, precisam ser verificadas por uma perspectiva *triádica*. Tal perspectiva, em *três instâncias escalares entrelaçadas*, enseja o fato de que tudo o que existe: (1) veio de algo, sem deixar de ser completamente este algo do qual veio; (2) deseja se desenvolver/evoluir como o algo que é, aprimoradamente; o que, em certa medida, é possuir a vontade de ser outra(s) coisa(s) ou ter o devir de se transformar e se realizar em outra(s) coisa(s); (3) é algo em si, por si e para si; mas, ainda assim, remetendo-se às duas instâncias anteriores, isto é, à conformação de derivar de algo (e, por isso, pertencer a ele) e a de buscar ser outro(s) algo(s). Deste modo, diligentemente, “todo entendimento se refere a *algo*, seu *‘aquém’* e seu *‘além’* como uma unidade (pacote de conhecimento); em íntima interação de interdependência” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Então, diante das questões levantadas nos depoimentos dos professores no que tange esta primeira parte de levantamentos de dados, já é possível confirmar o quanto o profissional professor, protagonista deste estudo, tem questões particulares que o afetam e que, por sua vez, afetam também o coletivo, que estão nele, mas também *‘aquém’* e *‘além’* – em uma perspectiva triádica, como o núcleo de uma equação. Além disso, desafiar as ocorrências do cotidiano escolar é, sem dúvida, um exercício diário de busca por uma Célula Psíquica bem formada, em todas as suas dimensões: *Identidade, Self, Alteridade, Resiliência Ampliada* e

busca pela compreensão e alcance *da Linguagem Plena*, o que implica em zelar sempre pela integridade de todos.

Dito de outro modo, nas palavras dos autores da *Afetividade Ampliada*, assim se configurará uma comunicação que, para ser completa, precisa ser *sentida* mutuamente – o *sentido* da realidade integrada. Conforme o STAA, a acepção suspeita dessa dualidade, aquela que incide a falsa obrigatoriedade de se pontuar apenas uma linha do real, o dualismo, pode ser debelada por meio das noções de *resiliência* (em um sentido ampliado) e *alteridade* – em uma perspectiva triádica da *empatia* (BOLAÑOS, 2018; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Assim, desponta o STAA a diligência de se aplicar as noções de *resiliência* e *alteridade* (ampliadas) como um circuito que possibilita discernir *o sentido que as coisas fazem umas para as outras*, assim como *para si mesmas e para uma ecologia maior no universo*, não somente no ambiente imediato (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

### 2.3 Etapa III

Análise qualitativa de coleta de dados: Indicadores do Diagnóstico Crítico da Realidade – **CATEGORIA II - Socialização Profissional.**

No primeiro momento fez-se uma “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os registros dos questionários “dizeres dos professores”, que foram submetidos à análise e à elaboração de indicadores que orientaram a classificação das categorias emergentes, para então se fazer a interpretação dos dados descritivos da pesquisa, já dialogando com os sete blocos de investigação, anteriormente citados, e detectar possíveis causas de afetamentos causadores do desencanto do profissional professor.

Serão apresentadas e discutidas, em articulação com os pressupostos do STAA, categorias previstas e não previstas que agregaram no discurso dos professores que responderam ao questionário.

QUADRO 2 - CATEGORIAS PREVISTAS E NÃO PREVISTAS – NO DISCURSO DOS PROFESSORES

<i>Desencantos</i>	<i>Reencantamento</i>	Interações	Intervenção/Formação em exercício
--------------------	-----------------------	------------	-----------------------------------

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Apresentaram-se os questionamentos que tratam da socialização profissional dos professores de acordo com o instrumento do Diagnóstico Crítico da Realidade – **CATEGORIA II Socialização Profissional.**

### **CATEGORIAS DE ANÁLISE – PARTE DESCRITIVA** **DESCRIÇÃO SUMARIZADA DAS RESPOSTAS**

*Você se sente valorizado como professor?*

**QUADRO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISES QUANTO À VALORIZAÇÃO NO TRABALHO**

<b>Sente-se valorizado</b>	<b>Sentimento de não valorização</b>
Pelos colegas de trabalho Com Formações/Capacitações Quando há boa relação com os alunos e bom retorno na aprendizagem e satisfação dos mesmos Quando há carinho e atenção dos alunos Acredita que ainda há respeito na figura do professor	Salários baixos Alunos sem interesse Distanciamento das famílias Educação vista sem prioridade Precariedade no trabalho Falta de respeito Falta de motivação, desânimo Desarmonia no ambiente de trabalho, relações conflituosas Afetamentos negativos Muito assistencialismo Sobrecarga de trabalho, excesso de funções, muita demanda Falta de parceria no ambiente de trabalho Perda de valores Políticas públicas mal pensadas Escola vista como depósito de crianças Pouca ou quase nenhuma qualidade no trabalho Falta de humanidade Tecnologias que não funcionam Disciplina de Arte renegada Falta de espaço físico e materiais adequados ao trabalho

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Como você caracteriza as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho dos professores em exercício?*

**QUADRO 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISES QUANTO ÀS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO COTIDIANO DE TRABALHO**

<b>Alunos</b>	<b>Estrutura</b>	<b>Tempo</b>	<b>Famílias</b>
Indisciplina dos alunos Falta de interesse Falta de respeito Muitas dificuldades de aprendizagem Emocional abalado	Salas de aula lotadas Falta de materiais didáticos Recursos defasados Falta de espaço físico (Ed. Física e Arte) Pouco investimento financeiro Matriz curricular engessada Sistema ainda tradicional Muitos alunos de inclusão sem o devido atendimento Tecnologias que não funcionam Insatisfação com o ambiente Mais apoio de especialistas Desarmonia no grupo Despreparo profissional (iniciantes)	Pouco tempo para planejamento Para identificar e compreender as dificuldades dos alunos (Arte, Ed. Física) Tempo para capacitações/formações em serviço/encontros de estudos Sobrecarga de trabalho, desmotivação	Distanciamento Desestrutura familiar Culpa de maus resultados é do professor

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Como você define a harmonia em seu relacionamento com a equipe de trabalho em sua escola?*

**QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - HARMONIA NO GRUPO/AMBIENTE DE TRABALHO**

<b>Sentimento de satisfação</b>	<b>Sentimento de não satisfação</b>
Realização com a profissão Amor na profissão Reconhecimento dos alunos e família Acreditar que a educação muda um país Esperança na educação Acreditar que o professor pode mudar a vida/história de um aluno	Desmotivados Reclamações afetando negativamente o grupo “guerra” dos mais experientes com os menos experientes/iniciantes Sentimento de “lixo”

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Quais as maiores angústias e/ou dificuldades que você, Professor(a) em exercício, encontra para exercer a docência em sua escola? Assinale quantas opções desejar, numerando as opções escolhidas por ordem de importância para você (1º, 2º, 3º...).*

QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - ANGÚSTIAS E/OU DIFICULDADES PARA EXERCER A DOCÊNCIA

Alunos	Estrutura	Tempo	Harmonia
Muita dificuldade na aprendizagem Alto índice de reprovações Indisciplina Falta de interesse	Desmotivação Falta de materiais e espaço (Arte) Mais apoio financeiro Dificuldades com a inclusão Lotação em sala Tecnologias que não funcionam Mais qualidade, menos quantidade no ensino, valorização do saber	Capacitações/ formação em serviço	Falta de diálogo no grupo de trabalho Pouca harmonia Conflitos entre a equipe de trabalho

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Quais ações você, Professor em exercício, sugere para que tais angústias e/ou dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente sejam amenizadas.*

QUADRO 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - AÇÕES PARA QUE TAIS ANGÚSTIAS SEJAM AMENIZADAS

Alunos	Estrutura	Tempo	Famílias
Plano de intervenção para com as dificuldades de aprendizagem Grupo de apoio as dificuldades Desenvolver a criatividade por meio de oficinas Diálogo entre saúde e educação para prevenção da “super” medicalização no ensino Especialistas na escola para atendimento a inclusão	Valorização da disciplina de Arte Olhar mais sensível da Secretaria Municipal de Educação Trabalho em equipe Mais atenção da Direção Valorização do profissional Professor financeira e emocional Trabalhar com a realidade (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) Equipe completa Melhorar o espaço físico da escola	Capacitações/ encontros para troca de experiências/formação em serviço Compartilhar angústias para ajustar laços com a realidade Momentos de reflexão	Participação mais efetiva, mais atuante Palestras para pais

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Se você trabalha em mais de uma escola, você percebe as mesmas angústias e/ou dificuldades entre elas?*

QUADRO 8 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - ANGÚSTIAS SÃO AS MESMAS PARA QUEM TRABALHA EM MAIS DE UMA ESCOLA

<b>Estrutura</b>	<b>Famílias</b>
Equipe pedagógica incompleta Excesso de preocupação Sobrecarga de trabalho Preocupação com bons índices de desempenho/resultados/IDEB Aprendizagem verdadeira em segundo plano	Ausência da família Dificuldades sociais dependendo do bairro

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Você considera que, com o passar dos anos, há mais facilidade no exercício da docência?*

QUADRO 9 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - MAIS FACILIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA?

<b>Alunos</b>	<b>Estrutura</b>	<b>Tempo</b>	<b>Famílias</b>
Mais discernimento na tomada de decisões Tecnologia afetando negativamente Alunos sem limites, indisciplinados Muita demanda Muita informação, pouco conhecimento Muitos com dificuldades cognitivas, emocionais e sociais Falta de interesse Sem perspectiva Carência de afeto, emocionalmente doentes	Quanto mais experiência em sala melhor Aquisição de melhores práticas Exclusão de erros, aprimoramento de acertos Professores esgotados Recursos mais disponíveis e acessíveis quando funcionam Mais domínio do conteúdo com o passar do tempo Professor criativo e pesquisador, mas precisa receber condições para isso Relações conflituosas no ambiente de trabalho Profissionais não capacitados suficiente (iniciantes) Professor que não sabe ler nem	Falta tempo para estudar Tudo mudando o tempo todo Professores adoecendo por excesso de carga horária de trabalho, stress	Professores não valorizados pelas famílias Problema cultural Alunos sem referência de família Ausência



	escrever Excesso de cobrança e pouco respeito (Arte) Falta de qualidade no ensino		
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Você já pensou em desistir da carreira docente?*

#### QUADRO 10 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - DESISTIR DA CARREIRA

Sentimento de satisfação	Sentimento de não satisfação
Amor Paixão Esperança Acreditar Fazer a diferença Gosto pelo ensinar e aprender	Início doloroso Muito choro Angústias Idade avançada Filhos pequenos Desistir (fazendo segunda graduação) Dificuldades Medo

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Como você se sente em sua carreira docente? (esta resposta contribuirá muito com a pesquisa, mas fique à vontade para não responder, caso prefira.*

#### QUADRO 11 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - SENTIMENTO RELACIONADO À CARREIRA

Sentimento de satisfação	Sentimento de não satisfação
Feliz Reconhecimento dos alunos e pais Realização Contribuição com a formação crítica e reflexiva Acreditar que a educação muda um país Amor Aprendizagem diária Escolha certa Esperança em contribuir com o crescimento e aprendizagem das crianças Prazer	Decepção Frustração Cansaço Angústia Exaustão Sentimento de ser “formiguinha” Carga horária extensa de trabalho Educação a caminho do caos Desmotivação Desvalorização a disciplina de Arte, renegada Pensar num sistema de meritocracia para os docentes que fazem o seu melhor Muita demanda Dificuldades do cotidiano Condições financeiras que impedem redução de carga horária de trabalho Falta de mais tempo para aperfeiçoamento da profissão e para família

	Ausência das famílias dos alunos Salas lotadas Pouco tempo para planejamento coletivo Falta de estrutura no espaço da escola e materiais adequados
--	---

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

*Deseja fazer algum comentário sobre essa entrevista ou propor outras situações que não foram citadas, mas que observa em sua prática como professor?*

#### QUADRO 12 - CATEGORIAS DE ANÁLISES - COMENTÁRIOS/ SUGESTÕES

Sentimento de satisfação	Sentimento de não satisfação
Destaque a perseverança e vontade do professor Poder de mudar vidas e corações Mais pesquisas com esse tipo de reflexão nas escolas Gratidão pela oportunidade de reflexão Não esquecer jamais da afetividade, a pesquisa oportuniza essa reflexão Esperança, firmeza, domínio Pesquisa de encontro a realidade vivenciada pelos professores Preocupação com o bem-estar físico e mental do professor Cognição e afetividade são inseparáveis Professores podem influenciar toda uma geração Amar é o melhor caminho Pesquisa oportuniza pensar sobre as vivências, os anseios Pesquisa enriquecedora, dividir opiniões com os colegas	Pouca preparação para lidar com a inclusão Dificuldades para adaptação de atividades na inclusão Necessidade de mais tempo para socializações, trocas de experiências Mais tempo e grupo de apoio para atender as famílias com dificuldades Profissão professor precisa de respeito urgente, tão logo não haverá mais professores Escola é um depósito Muita carência afetiva Profissão sem valor Professores, seres humanos, estão adoecendo, porque não estão sendo vistos na sua integralidade e necessidades Frustração Salas de aula lotadas Espaço físico deficiente Falta de qualidade de vida no trabalho, stress

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

## 2.4 Etapa IV

### 2.4.1 Discussão integrativa dos resultados

Priorizamos para análise e discussão desta pesquisa o STAA, porém não objetivando a cristalização de ideias – até porque pensar num formato cristalizado vai contra os princípios do STAA.

Somos defensores de uma vida baseada em *Affectfullness*, termo escolhido pelo STAA para designar um paradigma em que as interações humanas, bem como as interações dos seres humanos com o restante do universo, sejam regidas pela busca de equilíbrio e harmonia. Para nós é muito claro que esta visão, aparentemente utópica, é a que possui maiores chances de devolver a esperança de que o planeta Terra – o que inclui a espécie humana – não seja destruído por atos inconsequentes, covardes e egoístas que sempre estiveram presentes no comportamento das pessoas.

Isso porque *Affectfullness* define-se como a capacidade de ‘*Afetar*’ e ‘*Ser Afetado*’ mantendo-se a si e preservando o “objeto” de interação/conexão/entrelaçamento, sustentando assim a dinâmica interacional em um nível apropriado de estabilidade. Nesse sentido, cabe explicitar ainda que a afetividade assim compreendida se expande para *aquém* e também para *além* dos conceitos já conhecidos e comumente usados no que concerne a esse âmbito da vida. Busca, resgatar a sensibilidade que está, necessariamente, na base racional da compreensão dos fenômenos da realidade. Precisamente porque é por meio da sensibilidade que o ser humano “sente” e percebe o mundo ao seu redor, não sendo possível qualquer racionalidade quando se subtrai o relevante papel da sensibilidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

No âmbito dos processos de ensinar e aprender, fenômenos necessários à compreensão humana da realidade e, portanto, ao desenvolvimento de nossa espécie, é também indispensável que a sensibilidade seja resgatada. Desse modo, o STAA propõe a busca da essência do “Professor Afetivamente Ampliado”. Trata-se de um olhar diferenciado para a atividade docente, para o professor (como profissional, mas também como pessoa) e para as interações vivenciadas no ambiente escolar.

Tal mudança de paradigma mostra-se urgente, uma vez que problemas interacionais de grande monta vêm sendo vivenciados no interior das instituições escolares no Brasil (como também em muitas outras regiões do mundo), o que compromete não somente a saúde psicológica dos professores, como também a eficácia da educação básica de maneira geral. Repercussões preocupantes são percebidas nos níveis subsequentes de ensino, até mesmo no nível universitário. E se assumimos que os processos de ensinar-aprender são relevantes para o nosso desenvolvimento enquanto humanos, entendemos que problemas educacionais graves como os que temos vivenciado repercutem de maneira negativa na evolução de nossa espécie.

Assim, repensar a atividade docente por meio de um paradigma monista como o proposto pelo STAA pode contribuir para o processo de desenvolvimento mais amplo de cada

professor que, por sua vez, afetará o seu contexto positivamente. Mas como um paradigma *monista* pode ajudar a mudar para melhor a realidade da educação básica? Porque, o monismo pressupõe a compreensão de que todas as coisas (pessoas, seres, objetos, etc.) existentes no universo interagem mutuamente e concomitantemente – portanto, afetam e são continuamente afetados, configurando-se uma realidade que *necessita* se coordenar a fim de formar um *todo* equilibrado e coeso (o *uni-verso*). Torna-se evidente, então, que a realidade não pode ser, de fato, fragmentada, e que os dualismos e as dicotomias (princípios dissociativos das dualidades naturais) historicamente empregados na construção do conhecimento, e mesmo tão frequentemente vivenciados na interação entre as pessoas, só geram desequilíbrios de diversas ordens. Podemos supor que tais desequilíbrios são responsáveis, entre outras coisas, pela situação crítica que vem sendo observada junto ao professor do ensino básico em exercício no Brasil, e que é fonte de tantas queixas, angústias, doenças e o gradativo desencanto com a profissão (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

A partir de um levantamento realizado junto à literatura da área da Educação, apresentado na parte II desta pesquisa, foi reportada a existência de dificuldades de vários tipos que afetam negativamente o trabalho do professor nas instituições escolares brasileiras.

Nesta parte introdutória da discussão integrativa dos resultados retomamos alguns autores citados no capítulo da revisão de literatura que convergem suas ideias com os princípios do STAA – dentro do contexto educacional docente, que é o campo desta pesquisa.

Nóvoa (1991 *apud* AGUIAR, 2006) ressalta a importância da formação do professor, porém assinala que essa formação deve acontecer embasada em uma reflexão da (re)construção permanente da identidade pessoal. Ainda Nóvoa (1995) alerta para a pobreza conceitual dos atuais programas de formação, sugerindo que devem ser repensados e ampliados com abrangência que contemple o profissional como ser humano.

Alguns autores (CARLOTTO, 2002; LIMA, LIMA-FILHO, 2009) discorrem que o ensino é uma profissão solitária, cujas causas, segundo Nóvoa (1995), podem ser encontradas no modelo racionalista do ensino, que deu uma importância maior ao preparo técnico do docente, gerando uma dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional.

No que se refere à escola, ambiente em que esse profissional desempenha suas atividades, ela também deve ser humanizada nas palavras de Fraiman (1997, p. 20), para que “[...] não seja um depósito de professores frustrados, cerceados no seu ideal ou em sua realização profissional”. Nóvoa (1995) denomina mal-estar docente a precariedade em que o profissional professor exerce suas atividades, citando salas lotadas, parco material didático,

ausência da família e ainda alunos indisciplinados e outros com dificuldade de aprendizagem. Salienta esse autor, por fim, que há pouca ou nenhuma preocupação com o desenvolvimento humano em sua essência e totalidade.

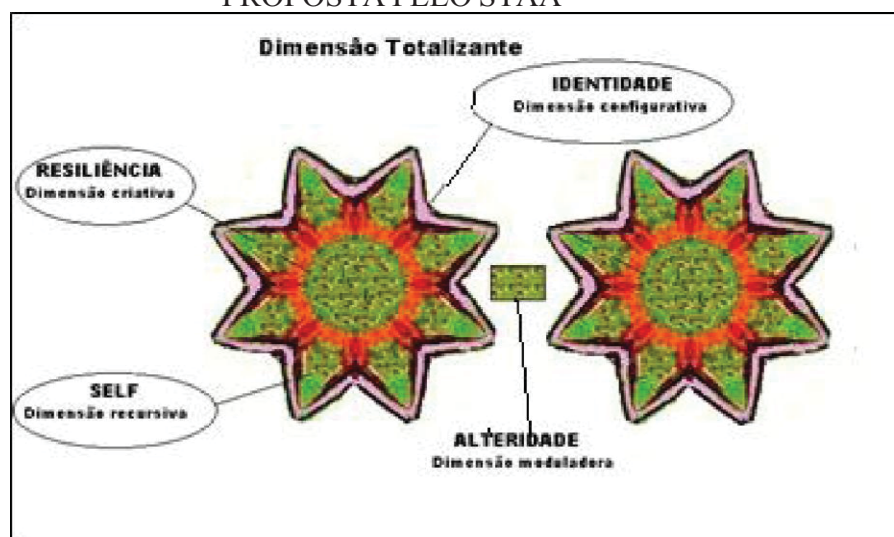
Nessa mesma linha, Souza *et al* (2013, p. 5) salientam que o professor se sente sobrecarregado e “[...] o sentimento que fica é o de incapacidade para promover resultados positivos por meio de sua ação profissional. Desse modo, sua prática se esvazia de sentidos e provoca desmotivação, descompromisso e, até mesmo, adoecimento”.

Silva, Souza Neto e Benites (2009) também fazem uma reflexão sobre a escola e a profissão docente e demonstram preocupação com a dimensão afetiva que, lamentavelmente, está sendo negligenciada. Segundo os autores, a escola é um centro de formação humana, permeado de relações interpessoais, “[...] de reconstrução de mundos, em que a individualidade depende da expressão da coletividade, bem como a coletividade não pode sufocar a individualidade” (p. 229). Por fim, Souza *et al* (2013, p. 9) registram que “o professor se representa a si mesmo e tem como motor os afetos que vivencia ao desempenhar este papel”.

Após tais comentários preliminares, que servem para deixar bem claro ao leitor o que defendemos nesse trabalho, será realizada uma análise triangulada, em que se buscará demonstrar a conexão do material proveniente dos Blocos de Investigação com os Eixos de Análise propostos pelo STAA, bem como com as categorias não previstas que emergiram em meio à aplicação do questionário, sendo que estes últimos dados também agregaram pontos relevantes à pesquisa.

**Primeiro momento** – Análise do Diagnóstico Crítico da Realidade – Categorias emergentes dialogando com os pressupostos do STAA e as bases de análise (*Identidade, Self, Alteridade, Resiliência Ampliada e Linguagem Plena*).

FIGURA 18 - DIMENSÕES DA UNIDADE TRIÁDICA OU CÉLULA PSÍQUICA<sup>6</sup>  
PROPOSTA PELO STAA



Fonte: Cebulski (2014)

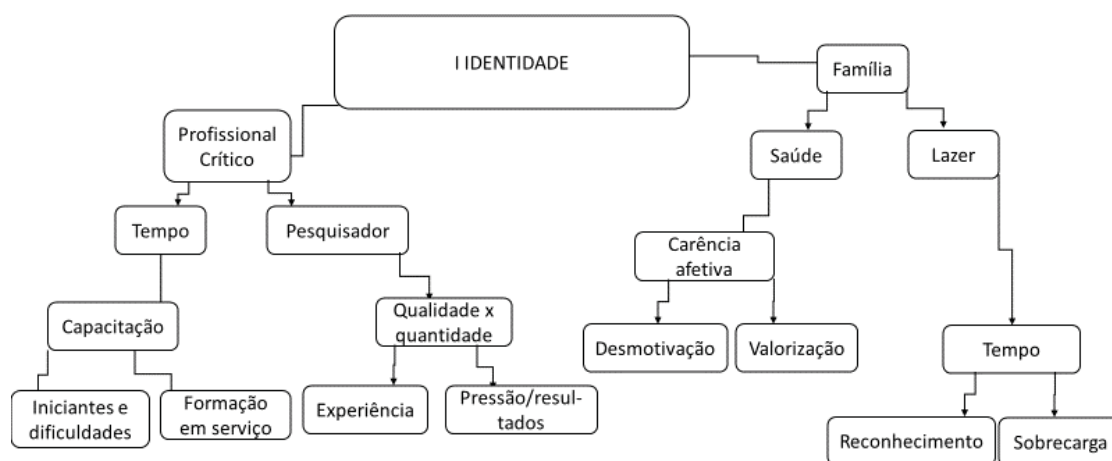
Aqui se faz a análise combinatória de dois Blocos de Investigação que convergem com o Eixo de Análise *Identidade*.

**Submapas dos Blocos de Investigação e das Categorias Emergentes considerados por meio dos Eixos de Análise inspirados na Célula Psíquica (triangulação)**

**BLOCO I - Identidade profissional do professor em exercício**

<sup>6</sup> A opção por representar a Célula Psíquica como a figura de uma mandala se deu por alguns aspectos: (1) Trata-se de um desenho composto por diversas formas geométricas que, em seu todo, nos dão a ideia de integração/harmonização entre partes distintas, porém, indissociáveis. (2) Sua estética composta por segmentos de cores e formas diferentes nos remete à noção de movimento, e um movimento ordenado, o que também remete à integração. A partir desse esquema, também foi possível visualizar que partes supostamente isoladas, sobretudo a figura que representa o “núcleo” é perpassada pela alteridade, ou seja, a essência “permeável” (social) que dialoga com a Identidade, o *Self* e a Resiliência.

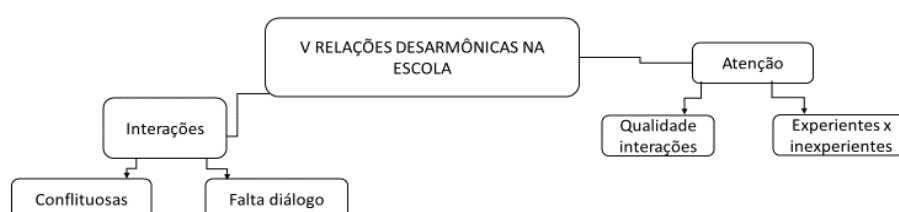
FIGURA 19 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO I



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

## BLOCO V - Relações desarmônicas na escola

FIGURA 20 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO V



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A identidade é entendida como as características estreitamente ligadas ao sujeito e que o individualizam, permitindo que seja ele conhecido e reconhecido pelo seu meio. Do

vocábulo latim *identitas*, que significa “o mesmo”, do que se depreende um aspecto individual e outro coletivo. No que diz respeito ao individual, revela um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.”, ao passo que no aspecto coletivo, remete ao “[...] conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido” (AURÉLIO, 1999, p. 1.066, *apud* CEBULSKI, 2014, p. 146).

O termo *identidade* remete a vários significados, sendo comumente relacionado à personalidade, pela demonstração passível de ser reconhecida de uma expressão interna do sujeito que acaba por identificá-lo, de numa aproximação do significado de *self*. Conforme Páramo (2008 *apud* CEBULSKI, 2014), o comportamento que tende a se repetir, impulsionado por balizadores internos da psique, irão conferir ao indivíduo a sua personalidade: apática, tranquila, pedante, sisuda, por exemplo. Personalidade essa que lhe acompanha a existência, mantendo-se mais ou menos estável e que influencia sobremaneira na sua atuação no mundo.

O STAA apresenta, assim, a identidade como fundamento da “*dimensão configurativa* porque é o fenômeno que configura, conforma, delinea, ou seja, estabelece, *tece*, uma determinada forma, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido (*tese*) e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais (as *antíteses*)” (CEBULSKI, 2014, p. 149).

A identidade é então efetivada na interação da interatividade e se depreende que o indivíduo possui no seu recesso elementos identitários próprios, mas que a todo tempo recebe influências e dialoga com o que lhe é apresentado exteriormente, de maneira que cada qual apresenta uma identidade moldada pela sociedade, que a cada tempo se apresenta mais complexa. “O “eu” se constitui à medida que se internalizam os significados disponíveis na cultura; assim, o ser se reconhece através dos sentimentos subjetivos que elabora nos lugares objetivos que ocupa no grupo social e cultural” (PALUDO, 2013, p. 46 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 146).

Nas palavras de Ciampa (1987, p. 74), “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto... é metamorfose.” Por isso, é fundamental que se investigue o processo pelo qual, incessantemente, ela é construída, e nesse “movimento”, a totalidade dos elementos que a constituem. Esse movimento e/ou metamorfose da identidade está imbricado de relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e outras coisas – situações, objetos. Trata-se de reconhecer em si e no outro o movimento dos significados que os fatores intra e



intersíquicos produzem, o que implica em estabelecer valores, predicados ao que irão qualificar identidades.

“Logo, a identidade pessoal advém do *se sentir e ser reconhecido pelo ‘outro’*, evidenciando que, no processo de constituição da identidade estão presentes campos do domínio cognitivo e afetivo, considerados na representação de si dentro de um âmbito de relações” (PALUDO, 2013, p. 51 *apud* CEBULSKI, 2014 p. 147).

Considerando que a identidade é processo de desenvolvimento em constante movimento e/ou metamorfose não pode ser entendido como sendo fixo, imutável. Sua arquitetura é intrinsecamente dinâmica, marcada pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de temperamento) e intersíquicos (aspectos dos ambientes e figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento. Na perspectiva do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo), compreende-se o ser como “construído” nos processos de troca que, por sua vez, acontecem em um trânsito contínuo, dialógico, permitindo romper com a noção de identidade como sendo algo de caráter ora individual ora de pertença – sem estabelecer se e como se dá a transição entre essas “duas identidades”, a não ser pelo fato de que cada uma é tomada como objeto de estudo por perspectivas teóricas diferentes, para posicioná-la no campo interacional, logo dialógico, de comunicação transacional com o meio.

Em outras palavras, a identidade é a base para que cada um dos participante do “jogo interacional”, dual com a realidade, posicione-se um como *tese* e o outro enquanto *antítese*, preferencialmente não como membros de um duelo combativo e excludente (no caso do “perdedor” daquilo que deveria se aproximar de um de-bate” e não de um com-bate” ou mesmo de um a-bate” ou re-bate”*ad infinitum* (como as querelas dualistas, como ciência x religião, materialismo x idealismo, etc.). (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 147).

“Tal mecanismo, o diálogo, pressupõe, assim, na busca de discernimento (identificação) de seus participantes no que tange às suas propriedades e características, além das causas (motivações) em questão, uma troca que os permita levar a um patamar interacional mais desenvolvido” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 95).

Lamentavelmente o que se percebe no cenário educacional e o que se comprovou com a aplicação do diagnóstico crítico da realidade nas duas unidades escolares escolhidas para a pesquisa é que as relações que são base para construção da identidade se dão por interações

que infelizmente estão “fora da ordem”, devido à falta de ética interacional, o que torna as interações ásperas e dificulta a localização daquele estado de interação “em ordem”.

A construção da identidade docente, no caso desta pesquisa, apresenta o núcleo *identidade*, mas muitos dos afetamentos que ocorrem (dentre os fatores *aquém* e *além* – perspectiva triádica) corroboram para que a mesma seja constituída em um modelo “fora da ordem”. O profissional cada vez mais distanciado de sua família, não tendo qualidade de vida no trabalho por conta de relações conflituosas, sofrendo uma sobrecarga horária excessiva, fatores que geram doenças, estresse, desmotivação, sentimento de não valorização, de não reconhecimento, carência afetiva, professores iniciantes com dificuldades, os mais experientes demonstrando relações conflituosas com os iniciantes.

Os professores, durante a aplicação dos questionários, sugeriram mais tempo para capacitações, formação em serviço, mais preocupação com a qualidade no trabalho, com o desenvolvimento humano e menos pressão para resultados quantitativos, que na maioria das vezes nem sempre remetem à verdadeira realidade.

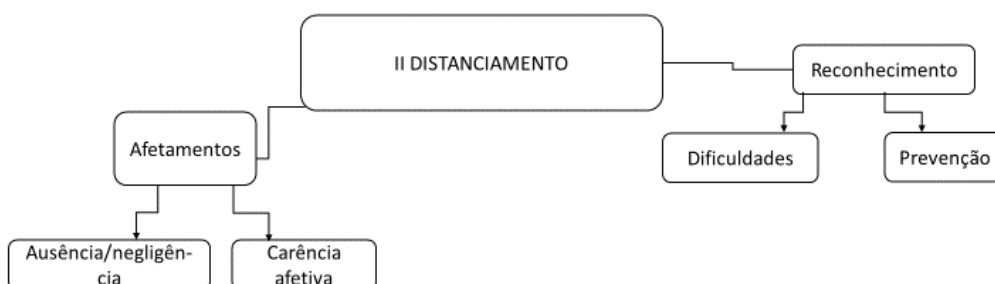
O submapa da Figura 10, que apresenta o Bloco V - Relações desarmônicas na escola, mostra aspectos que confluem para o Bloco I deste estudo, que se refere à construção da identidade do profissional docente. Isso porque as relações desarmônicas, conflituosas, com falta de diálogo, professores mais experiente em conflito com os professores em início de carreira (que eles denominam “novos”), são interações que se dão por meio de relações desequilibradas e que, por sua vez, contribuem de forma negativa para construção da identidade do profissional docente. Os próprios professores no exercício de sua função sugerem atenção a esse aspecto, para que a qualidade de trabalho na escola seja melhor. Por isso, há de se começar mudanças nas relações, aflorar a resiliência (que será tratada posteriormente neste capítulo), mas que se pode adiantar que contribui bastante para a melhoria na qualidade das interações, oferecendo uma amplitude maior aos pensamentos e aos sentimentos, de modo a que se repensem ações individuais e coletivas na tentativa de garantir a sobrevivência humana em sua totalidade, mesmo diante das adversidades presentes no cotidiano de uma escola.

Diante dos afetamentos expostos que contribuem negativamente para a construção da identidade em um formato harmônico, com interações saudáveis – sendo então a afetividade vista ampliadamente que ganha grande destaque, já que ela é quem articula as interações, “dando o tom dos *apetites* (paixões) que estão envolvidos nas mesmas e que devem ser

levados em conta para se localizar tal ordem (harmônica, homeostática), equilíbrio, nas interações” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013, p. 242).

## BLOCO II - Distanciamento das famílias na vida escolar das crianças

FIGURA 21 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO II



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Para esta análise do bloco de estudo “distanciamento das famílias na vida escolar crianças, partiu-se das premissas do STAA referentes à *alteridade* como *Dimensão Moduladora* do sujeito, sempre visualizando a perspectiva da importância do “outro” na constituição do ser.

No processo de desenvolvimento humano, a qualidade das interações (harmônicas, preferencialmente) fornecem as bases de constituição recíproca do “eu” para consigo mesmo, para com o outro e outros contextos.

Os constructos da identidade apresentados na análise do bloco anterior estão voltados mais fortemente à compreensão da funcionalidade da pessoa sob o ponto de vista de “si mesmo” – nunca esquecendo, porém, que o ‘eu’ se constrói na interatividade. A compreensão do que se é, segundo Japur (2004), decorre em muito das narrativas que a própria pessoa faz de si própria, mas a partir dos processos dialógicos com os outros, sempre em contínua mudança. González-Rey (1997) é um autor que dirige suas investigações para o espaço

relacional, no qual acontecem, dialeticamente, as interações entre os sujeitos – lugar privilegiado para as transformações contínuas de um e de outro. Sendo esse espaço essencialmente rico em atividade relacional, no qual atuam múltiplas fomentações identitárias, culturais e sociais, é nele que se modulam, a cada momento, novas (re)organizações subjetivas e, por conseguinte, novos moldes identitários, mas sem deixar de manter certa estabilidade, resguardando a unidade interna.

Contudo, por mais intenso e constituinte que seja o espaço relacional e essencial às interações que na alteridade ocorrem e concorrem para a construção das percepções que o sujeito tem de si, Souza (2004 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 164) alerta para o fato de que não se deve incidir no erro de impingir imobilidade e sujeição do ser desenvolvente nesse processo: “O aspecto individual é fundamental nesse percurso, no qual atuam os elementos advindos de suas vivências e do amadurecimento da constituição de “si mesmo” e do mundo. Afinal, sem os pares que se individualizam cada um à sua maneira (a dualidade), não haveria interação; somente “anexação”.

Não se pode ignorar que a psique agrega e integra de modo complexo variados elementos, autorregulando-se, gestando suas aquisições no movimento existencial, a partir das interações com o outro, com o mundo.

O processo desenvolvimental requer, no entanto, não tão somente a presença do outro pura e simplesmente; mas, sim, que entre o “eu” e o “outro” ocorram relações alteras, qualitativas, desde o nascimento e no desenrolar da existência. Por qualidade se entenda “produção de sentidos”, tornando-se cada pessoa significativa e influente na percepção que tem de si e do que a rodeia. González-Rey (2004 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 164) afirma:

[...] que o “outro” produz sentidos no ser desenvolvente desde que lhe impinja um caráter subjetivo, cuja intensidade e qualidade explicam o porquê, durante o percurso existencial, de algumas pessoas exercerem influência no seu processo desenvolvimentista, enquanto outras, do mesmo contexto social, não se mostram relevantes. Mas o sentido resultante de processos alterados não constitui algo fixo, imutável, e sim em constante intersecção entre e com as outras dimensões da psique, de maneira que a postura assumida diante das atividades que exerce é que balizará o resultado desse processo.

A necessidade de qualidade nas relações intersubjetivas revela o seu teor emocional, que segue a complexidade das tramas situacionais que as envolvem. Uma gama de emoções imbricadas de maneira tal que paulatinamente gestam uma unidade qualitativa a partir das expressões do “outro” (GONZALEZ-REY, 2004). O ser desenvolvente, no contínuo processo de configuração do seu aparato psíquico, requer mais e mais atenção no sentido de saber sobre

suas emoções e as do outro, como ocorrem, seus desdobramentos e como vivê-las com mais plenitude.

No caso da *alteridade*, na produção de sentidos, a carga emocional exerce influência também na construção da identidade e na tomada de decisões. Muitas consequências o sentido subjetivo nas interações \_com maior ou menor nível de alteridade – pode produzir nas diversas áreas da vida do sujeito, por exemplo, a dos familiares – pai e/ou mãe na dos seus filhos. Contudo, a importância da alteridade deveria ser sentida e valorizada em todos os espaços, institucionais ou não, nos quais interações ocorrem, como a escola, a família, entre outros.

A análise da relação intersubjetiva entre o “eu” e o “outro” envolve o entendimento da ontologia do fenômeno da alteridade:

O filósofo francês Lévinas (1906-1995), na obra traduzida *Entre nós: ensaios sobre alteridade* (2009), defende ser a Ética a filosofia primeira, pois, diante do outro o sujeito é irremediavelmente responsável; suas ações em resposta (ou mesmo a ausência delas) trazem sempre uma carga afetiva, cuja força impinge uma marca no ser. A não compreensão dos impactos proporcionados entre si pelos sujeitos em relação revela a não assimilação do que implica tal responsabilidade de alteridade, o que pode, segundo Lévinas, explicar a imensa desordem nas interações humanas em geral. (CEBULSKI, 2014, p. 165).

Aos encargos interacionais da alteridade soma-se o atributo da representatividade, ou seja, o (re)conhecimento de si perpassa em ter no outro as necessidades espelhadas, representadas. O existir humano, que implica em se reconhecer enquanto espécie e se conhecer a si mesmo, necessita de relações alteras. “Logo, a humanidade sobrevive e se desenvolve graças a interações de qualidade, calcadas no exercício empático, sem o que sucumbiria.” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010, p. 151).

No processo de desenvolvimento humano, a constituição do ser necessita impreterivelmente das interações intra e intersubjetivas nos mais diferentes espaços e contextos culturais, mais particularmente na família, na escola e nos espaços de rede de apoio, de onde são extraídos os valores e ideologias que permeiam as escolhas e produzidos os significados e leituras de mundo. “As figuras significativas que acompanham a sua existência, como os familiares, amigos, professores, entre outros, são fundamentais no sentido de outorgar e conferir a subjetividade ao outro, sendo, portanto, indispensáveis para o desenvolvimento das dimensões que unificam o ser (cognitiva, emocional e socialmente)” (PALUDO, 2013 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 166).

A partir do momento em que as interações que ocorrem por meio das relações forem saudáveis, equilibradas, tenderão alcançar a homeostase, e desde a infância constituem-se uma das condições para que a pessoa possa ter um desenvolvimento humano saudável.

Como, especialmente no início da vida, o ser humano é dependente do meio social imediato para o desenvolvimento dos aspectos que fazem parte de sua identidade, a qualidade dos vínculos formados com os outros presentes nesse contexto inicial é fundamental.

*Alteridade* é a dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, constroem suas identidades, recursos e criações de si (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPEL, no prelo).

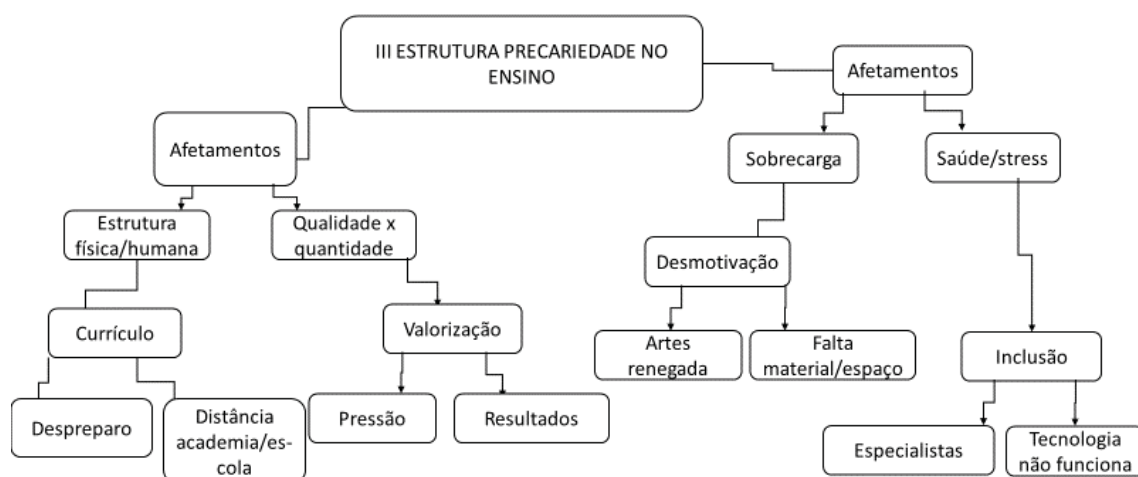
Assim, na constituição do indivíduo em uma unidade integralizadora de seu ser estão presentes as três dimensões básicas (criativa, configurativa e recursiva), que, para poderem interagir com outro e se relacionarem, fazem uso da dimensão moduladora. Ou seja, a alteridade possibilita interações mais harmoniosas, “orquestrando” as quatro dimensões da célula psíquica, o que pode encaminhar a existencialidade das pessoas a um quinto nível dimensional: totalizante em relação ao cosmos.

Partindo das categorias emergentes que surgiram nos dizeres dos professores em exercício de sua função, uma das maiores dificuldades e dilemas enfrentados por eles diz respeito ao distanciamento das famílias na vida escolar das crianças, afetamentos percebidos pelos próprios docentes como negligência familiar no trato com a criança, abandono, carência afetiva, crianças com muitas dificuldades de aprendizagem e sem nenhum acompanhamento sistemático da família, falta de vínculo afetivo familiar, crianças que muitas vezes não são valorizadas, reconhecidas pelos próprios pais. Os professores fizeram diversas sugestões de projetos escolares com ações preventivas ao descrito. Projetos que podem aproximar pais e filhos, como por exemplo, palestras para pais e filhos na escola, gincanas, competições, ações preventivas com relação a saúde emocional dessas pessoas, buscando assim o equilíbrio nessas relações.

Por se tratar de “cenário de caos”, expressão mencionada pelos professores entrevistados, conectou-se o estudo deste bloco ao eixo da *alteridade*, pois é urgente entender que o desenvolvimento humano depende fundamentalmente do “eu” e do “outro”. Por isso pensar a alteridade também na necessidade emergente de as famílias participarem efetivamente da vida escolar das crianças, até para que o índice de criminalidade não aumente ainda mais, além do cenário de violência verbal e não verbal, não somente na escola, mas em diversos outros contextos.

### BLOCO III - Falta de estrutura - Precariedade do ensino

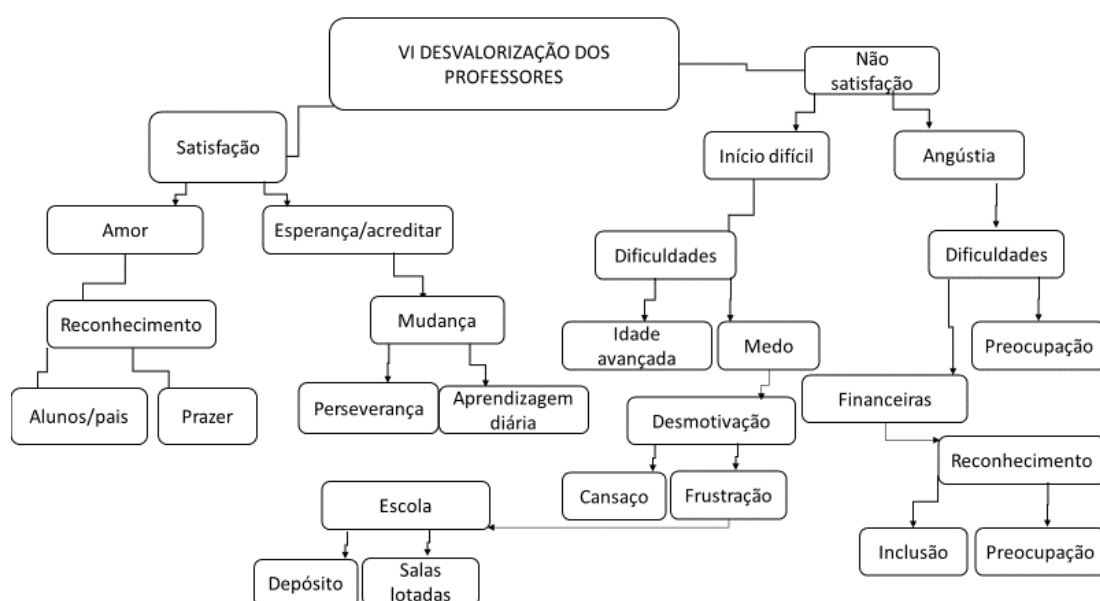
FIGURA 22 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO III



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

### BLOCO VI - Desvalorização dos professores

FIGURA 23 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO VI



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)



Optou-se como Eixo de Análise para o Bloco III - Falta de estrutura e precariedade no ensino e para o Bloco VI - Desvalorização dos professores, a *Resiliência Ampliada*, base da *Dimensão Criativa*, sendo esta comumente considerada a capacidade humana de refazer-se e/ou adaptar-se às situações complicadas da existência. Geralmente, os autores fazem referência, no tocante à resiliência, às adversidades ligadas à materialidade da vida em sociedade, como violência, miséria, doenças entre tantas outras mazelas humanas diante das quais o enfrentamento é fundamental para a sobrevivência, o que é instigado por várias reflexões e questionamentos. Por exemplo: “como foi possível” a alguém “sobreviver” perante determinada catástrofe e/ou situação pessoal com elevado nível de estresse? Mais ainda, “sair vitorioso”, fortalecido, diante de tantas desventuras? Histórias e biografias atestam que o ser humano possui a capacidade de resiliência, com maior ou menor intensidade, diante do infortúnio. “No entanto, as experiências vividas tidas como agressivas, hostis ou inoportunas podem se configurar como importantes e até necessárias para o desenvolvimento humano” (DAHLKE, 2005, *apud* CEBULSKI, 2014, p. 161). Nesse sentido, qual o papel da resiliência?

A **resiliência**<sup>7</sup> é um constructo fenomênico contemplado nos estudos de variados campos do saber, como a Física, a Biologia e a Psicologia. Nas Ciências Humanas, particularmente na Psicologia, ela tem se ocupado nos últimos trinta anos, cujos desdobramentos levaram a um conceito amplo de resiliência, significando uma capacidade individual ou da família desenvolvida em diferentes graus no enfrentamento das adversidades, pelas quais se transforma, superando-as: os fatores de proteção (PINHEIRO, 2004; YUNES, 2001 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 162).

A *resiliência* tem sido contemplada em investigações científicas, sobretudo na última década. Porém, a sua conceituação padece ainda de clareza normativa, pois apresenta algumas contradições, ao contrário do que acontece na Física, na qual há maior precisão ao conceituá-la. Contudo, Yunes e Szymanski (2001) chamam atenção para o fato dos cuidados que se deve ter caso a resiliência tome emprestada a definição das ciências físicas, já que a multiplicidade das variáveis e fatores que incidem nos fenômenos humanos aumenta a complexidade do seu estudo, particularmente na avaliação conceitual de elementos como a *adaptação*, *ajustamento* e *adversidades*, inerentes ao fenômeno da resiliência.

<sup>7</sup> Grifo nosso. Sordi *et al* (2011) explicam que o termo resiliência tem origem na *Física* “[...] significando a propriedade de um corpo de recuperar sua forma original após sofrer choque ou deformação.” Na *Biologia* o conceito revestiu a ideia de adaptabilidade, que “[...] pode ser aplicado tanto aos seres vivos, considerando-se todas as interações orgânicas que ocorrem, mesmo em nível intracelular, a fim de que uma organização viva e funcional possa ser gerada e mantida; quanto ao ecossistema, que muitas vezes necessita sofrer reorganizações frente a adversidades para se manter preservado.” (p. 116-117).



Conforme esse pressuposto comum, também não se deve conferir ao comportamento resiliente a invulnerabilidade, ou seja, a competência de voltar “ileso” ao estado anterior, como parece suceder com a propriedade de alguns materiais ao receber energia sem ser deformado. Isso porque o ser humano, ao experienciar e superar situações adversas, adquire novos recursos e conhecimentos que incorpora a si, logo não voltaria *ipsis litteris* a um estado original (JUNQUEIRA, DESLANDES, 2003; YUNES, 2003 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 163).

Flach (1991 *apud* Pinheiro, 2004) foi o primeiro teórico a utilizar o termo resiliência para designar a conjunção de energias psicológicas e biológicas empenhadas pelo sujeito para confrontar com êxito os eventos da vida, desenvolvendo habilidades para reconhecer e perceber o significado dos estados de amargura, agonia e/ou aflição, tolerando-as até resolver os conflitos de forma construtiva. Nessa mesma direção, Tavares (2001) descreve resiliência como sendo a disposição individual ou de um grupo em combater circunstâncias atribuladas sem perder o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodar e reequilibrar constantemente. Esse movimento implica em mobilizar a capacidade humana de autorregulação e desenvolver a autoestima, já que permite a descoberta de si e a confirmação positiva das suas capacidades.

Numa abordagem que destaca o aspecto individual da resiliência, Pereira (2001) salienta o alto grau de estresse gerado nas situações da vida moderna, o que se reflete, por exemplo, no contexto educacional. Nesse sentido, seria fundamental a promoção da resiliência em espaços acadêmicos, principalmente nas relações estabelecidas entre professores e alunos, como estratégia para o bem-estar da psique e, por consequência, do desenvolvimento humano. Tal se traduziria na percepção ou identificação pelo aluno da figura do professor enquanto provedor do apoio a situações adversas, aquele que promove fatores de proteção no sentido de que os aprendizes saibam lidar adequadamente com as estratégias de enfrentamento (*coping*), ou seja, “o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou estressantes, aprendizado que poderão estender e ampliar no percurso existencial” (PINHEIRO, 2004 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 163).

Os fatores determinantes da manifestação da resiliência – risco e proteção – são assim considerados pela maioria dos estudiosos dessa área, tanto no campo individual quanto externo ao sujeito. Entende-se por fator de proteção os *atributos* utilizados para suavizar as consequências negativas esperadas quando da existência de situações de risco, ou ainda para minimizar ou evitar as atitudes prejudiciais. Os atributos podem ser *individuais* (empatia, autonomia, assertividade, capacidade intelectual, autoestima positiva, autocontrole, autoeficácia, senso de humor, otimismo, espiritualidade, criatividade, habilidades para

resolver problemas, entre outros), ou *sociais*, proporcionados pela família e/ou redes de apoio (estabilidade, coesão, assertividade, interações positivas, respeito mútuo e apoio às necessidades do indivíduo (PESCE *et al.*, 2004; PALUDO, 2013; PINHEIRO, 2004).

No caso da nossa pesquisa, as professores da disciplina de Artes, por exemplo, não percebem que sua matéria seja verdadeiramente reconhecida, pois nos depoimentos dos três profissionais professores de Artes todos têm fortemente o sentimento de que sua disciplina é renegada – quando é de extrema importância para o desenvolvimento das sensibilidades humanas e desenvolvimento cultural.

Os professores relatam como afetamentos a estrutura precária física e humana de profissionais muitas vezes despreparados para o exercício de sua função, preocupação excessiva do sistema com quantidade, resultados e pouca ou quase nenhuma preocupação com qualidade na administração das aulas em prol do desenvolvimento humano em sua totalidade, bem como a qualidade de vida no trabalho deste profissional. Os professores mencionam também o distanciamento da academia para com a escola, talvez este até seja um dos motivos de professores em início de carreira com muitas dificuldades na administração de suas aulas. O trabalho com um currículo engessado, visando a quantidade, professores desmotivados, com sobrecarga de trabalho, ficando adoecidos, estressados, com problemas de saúde de ordem física/emocional. O “boom” da invasão tecnológica nas escolas, mas que nem sempre funcionam, um processo de inclusão sem apoio de especialistas com falta de profissional para o devido atendimento a essa demanda.

O submapa apresentado na Figura 12, que representa o Bloco VI - Desvalorização dos professores, já denota algum sinal de resiliência; mesmo nos dizeres que remetem a afetamentos desagradáveis, já são percebidos indícios de que a resiliência é presente no discurso de alguns professores.

QUADRO 13 - CATEGORIAS EMERGENTES

Sentimento de satisfação ( <i>Resiliência</i> )	Sentimento de não satisfação ( <i>Não Resiliência</i> )
Feliz Reconhecimento dos alunos e pais Realização Contribuição com a formação crítica e reflexiva Acreditar que a educação muda um país Amor	Decepção Frustração Cansaço Angústia Exaustão Sentimento de ser “formiguinha” Carga horária extensa de trabalho Educação a caminho do caos

Aprendizagem diária Escolha certa Esperança em contribuir com o crescimento e aprendizagem das crianças Prazer	Desmotivação Desvalorização a disciplina de Arte, renegada Pensar num sistema de meritocracia para os docentes que fazem o seu melhor Muita demanda Dificuldades do cotidiano Condições financeiras que impedem redução de carga horária de trabalho Falta de mais tempo para aperfeiçoamento da profissão e para família Ausência das famílias dos alunos Salas lotadas Pouco tempo para planejamento coletivo Falta de estrutura no espaço da escola e materiais adequados
---	--

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Subsistir nesse universo – e não resilir – é um desafio e um grande dilema para alguns professores. Em dado momento da aplicação do questionário, quando se interrogou se já tiveram vontade de desistir da profissão, muitos confidenciaram que em situações angustiantes já sentiram vontade de desistir da profissão docente. Ou seja, sentiram-se prestes a romper, resilir sua relação com a docência (atividade profissional) a fim de não resilir como pessoa (seu senso de integridade pessoal).

No STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; no prelo; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014) o constructo da *resiliência* é ampliado no sentido de estender a abrangência da situação adversa também para os casos em que uma pessoa não possui recursos cognitivos e/ou emocionais edificados para enfrentar essa nova conjuntura. Caso contrário, não se constituiria um desafio, uma adversidade a ser vencida. Justamente a necessidade de se produzir novos meios, estratégias, de se construir, criar recursos, exigindo do sujeito novas e inventivas ações, é o que, para os autores do STAA, constitui a resiliência. É o que lhe confere o estatuto de alicerce da *Dimensão Criativa*, a instância humana ampliadora que congrega um conjunto de mecanismos responsáveis por criar e disponibilizar especialmente ao *Self* meios (instrumentos) de (re)formatar os recursos para lidar com o novo; logo, alimenta o *Self* (que, por conseguinte, alimentará a identidade) e amplia o seu “banco de recursos” psicológicos:

[...] *Resiliência Ampliada* é a *dimensão criativa*, a qual carrega uma espécie de fractal do todo, fornecendo as bases para o desenvolvimento em nível lógico, abstrato, e, por conseguinte da linguagem simbólica. Por meio desta instância, que não é explorada em nível nitidamente consciente, mas instintivo e intuitivo (catarses e *insights*), a psique abre possibilidades de ampliação de si, assim como de

resistência e adaptação da totalidade do organismo, ou seja, de criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as vicissitudes da realidade. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 7).

Como foi mencionado anteriormente, situações conflituosas e adversas podem ser agentes de desenvolvimento:

[...] no caso da resiliência, tal fato se verifica na medida em que a necessidade (semanticamente, de alcançar a homeostase; o que, sintaxicamente, pode se manifestar de múltiplas formas) faz com que o sujeito busque o que está disponível no mundo (mas não a ele ainda), desencadeando novas aprendizagens, e/ou a criação de novas soluções para resolver os conflitos e as adversidades. Caso contrário, a situação adversa persistirá, deixando o sujeito em risco de sucumbir, resilir. (LOOS; SANT'ANA; NUÑEZ-RODRIGUEZ, 2010 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 160).

Contudo, a capacidade de *Resiliência Ampliada*, de criar possibilidades de existir e expandir, é própria da natureza e ocorre por meio da evolução, em que tudo está em contínua e dinâmica interação. Por isso, o STAA entende que a partir do momento em que o sujeito se permite perceber a natureza, no sentido de se deixar “invadir” por seus infinitos processos, ele é afetado por influências que não estão, necessariamente, já no seu “banco de recursos” psicológicos, ou seja, no *Self* (talvez apenas na sensibilidade intuitiva ou instintiva, mas que ainda precisa ser formatada de modo a aplicar-se às situações concretas humanas). Por conseguinte, pode ascender a novas lógicas (insights), permitindo-se “viajar” pelo “mundo das possibilidades”, como diria a física quântica, e encontrar novos caminhos e soluções (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Diante do caos no cenário educacional exposto no discurso dos professores entrevistados é urgente pensar a *Resiliência* (concebida de modo ampliado) como modo de sobrevivência as situações adversas do cotidiano escolar.

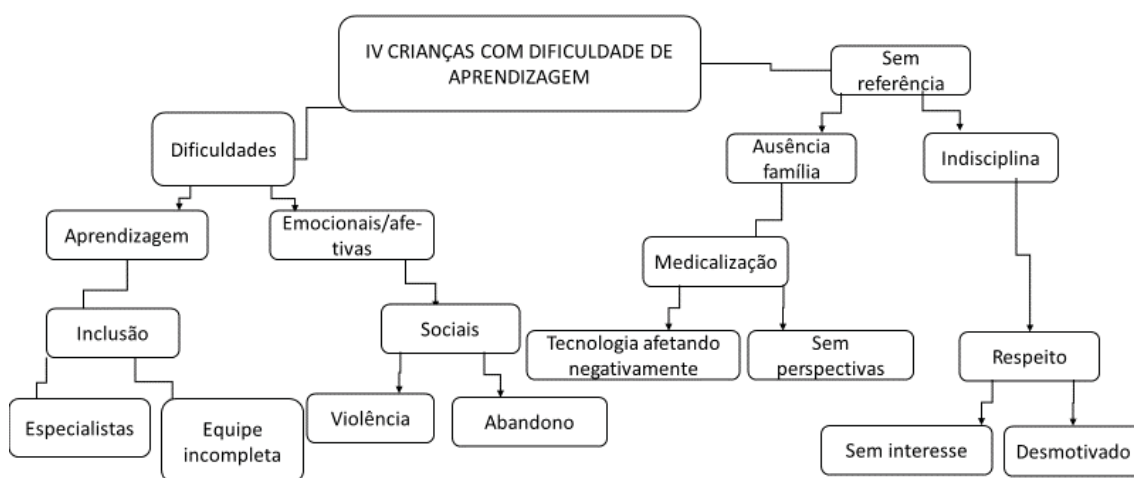
No plano da existência concreta humana, é importante ressaltar a *Resiliência Ampliada* como algo que está de modo latente no indivíduo, até porque nem sempre o ser humano consegue agir com resiliência, primeiramente porque se trata de uma capacidade que também se desenvolve; e em segundo lugar o ‘outro’, no mais das vezes, necessita dar a sua contribuição neste processo, comprometendo-se, auxiliando, sendo cúmplice. De modo que, para superar as situações adversas é necessário que o sujeito busque seus recursos internos, mas também fatores de proteção encontrados no ambiente, a partir das relações com modelos significativos para o indivíduo (LOOS; SANT'ANA; NUÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

Do que se depreende a necessidade da existência de (pelo menos algumas) relações alteras, calcadas na confiança e na reciprocidade, no sentido de que o sujeito possa ser participante ativo e inventor de sua realidade, ou seja, condutor do seu desenvolvimento – mesmo quando inserido numa sociedade que, tantas vezes, tolhe os processos criativos humanos, já que se fundamenta em comportamentos padronizados para a manutenção de sistemas impostos, muitas vezes, por elites econômicas e culturais, e mesmo intelectuais. (CEBULSKI, 2014, p. 162).

Sinteticamente, então, é possível dizer que, segundo o STAA, a *Resiliência Ampliada*, vista de maneira plena, é a capacidade/habilidade de se aprender a se ampliar, evoluir e estabilizar a condição humana, não só individualmente, mas em consonância com seu grupo social e sua espécie. Portanto, a *Resiliência Ampliada*, assim vista, constitui-se a ponte de conexão existencial entre se estabelecer como humano e se exercer enquanto o cosmos (integralmente) se perfazendo. Donde se pode, sim, “esticando-se” nessa dimensão totalizante, retornar “íleso”, porquanto se estabiliza e se (re)equilibra na condição concreta de vida, à condição humana primordial: *zoo politikon*; isto é, “animal político”, na excelência do termo, ou seja, um ser de diálogo/dialética, formador de opiniões (leis, procedimentos, teorias, argumentos, algoritmos, etc.) que funcionam como alicerce do bem-estar existencial.

#### BLOCO IV - Crianças com dificuldades na aprendizagem

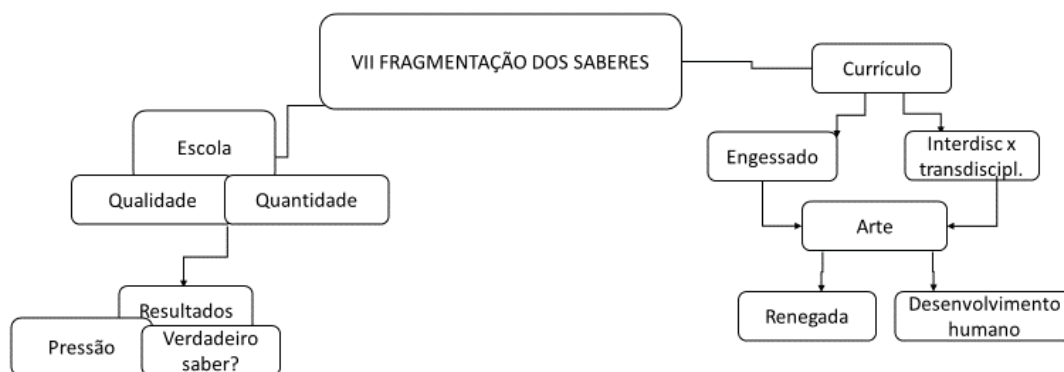
FIGURA 24 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO IV



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

## BLOCO VII - Fragmentação dos saberes

FIGURA 25 - DEMONSTRATIVO AFETAMENTOS BLOCO VII



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

Optou-se, para consideração do Bloco IV - Crianças com dificuldades de aprendizagem e do Bloco VII - Fragmentação dos saberes, pelo Eixo de Análise apoiado no *Self*, instância que fundamenta a *Dimensão Recursiva*. De acordo com a analogia feita com a estrutura “citoplasmática” da célula biológica, é incumbido ao *Self* a função de manutenção, nutrição da organicidade psíquica (saúde mental – ou a falta dela). Na literatura psicológica, *identidade* e *self* comumente são apresentados como fenômenos similares, por vezes, como sinônimos, sendo difícil precisar as demarcações entre ambos.

Pode-se inferir, a partir dos postulados do STAA, que o *Self* é uma espécie de “banco de recursos” que armazena e ativa o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre as suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou, simplesmente, autoconfiança), (re)construídas e ajustadas continuamente. Ao que se alia, igualmente, todas as referências sobre a realidade, isto é, além dos autoconceitos também estão ali os conceitos externos, os “conceitos de mundo”; sendo que o papel regulador consiste, precisamente, em como organiza e mobiliza os conceitos de si em relação aos conceitos de mundo, gerenciando a postura de uma pessoa na interface com a realidade

externa (autorregulação). Contém a imagem que o sujeito tem sobre si e do mundo que o rodeia (nos âmbitos físico, cognitivo, emocional e social) somada ao *sentido* das experiências prévias, à noção coordenadora do presente (em função do *sentido* que o passado condicionou) e à perspectiva do futuro (*sentido* último do seu destino existencial). Tais aspectos do *self* podem tornar-se conscientes quando se expressam por meio da identidade (pelo fato dessa configurar, dar uma forma externa – opinião, juízo – ao que se organiza internamente); assim sendo, tanto é resultado das interações com o meio quanto, ao mesmo tempo, motor das ações individuais, comportamentos e determinante de como se posicionará (pelo menos inicialmente) nas interações (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

O STAA preconiza que o *self* seja o fundamento da *dimensão recursiva* do ser humano, já que perfaz todo o sustentáculo de conhecimentos a respeito do mundo e das crenças que o sujeito constrói de si, a partir da percepção de como se sente, percebe-se e se define, bem como a avaliação e o valor atribuído a estas características (se julga capaz/hábil ou não de realizar algo). O conjunto de crenças estabelecidas na dimensão *sélfica* constitui um sistema denominado *crenças autorreferenciadas* (ou crenças de autorreferência), abarcando três espécies básicas de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle (ou de autoeficácia). É importante ressaltar que tais recursos pessoais funcionam como facilitadores, moderadores e/ou dificultadores nas interações sociais, justamente pela reciprocidade e interdependência entre o conjunto de crenças que integram o *self* (LOOS, 2003 *apud* CEBULSKI, 2014, p. 163).

Essas intrincadas teias de relações entre o conjunto de recursos psicológicos, que revelam as crenças que autorreferenciam um indivíduo, fornecem a ele indicadores das possibilidades de se portar frente às variadas situações vividas, incluindo aquelas que ele mesmo foi auferindo como mais adequadas nas interações. De modo que as habilidades que vão se construindo com as escolhas de estratégias de enfrentamento de situações adversas e conflitos (*coping*) serão expressas por meio da identidade perante as dificuldades e necessidades que paulatinamente se apresentam.

Por isso, mais do que somente um aparato no qual se “depositam” características psíquicas, o *self* constitui um constructo agenciador “[...] que acomoda e assimila continuamente a informação do mundo social no qual o sujeito está inserido. É, também, um sistema de ação à medida que gera e orienta o comportamento.” (PALUDO, 2013; LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 51). Assim, o *self* possui um papel ativo, autorregulador, “[...] que executa planejamento, interpretação do comportamento e processamento de informações sobre cada pessoa”, ressaltam os referidos autores.



No caso do Bloco IV - Dificuldades de aprendizagem, que são as queixas mais evidentes nos dizeres dos professores, não somente dificuldades de aprendizagem aparecem, mas também dificuldades emocionais – provavelmente pelo simples fato de que o sujeito é integrado, portanto suas dificuldades não serão desconectadas umas das outras; pois nenhum sujeito deixa suas mazelas do lado de fora da porta da sala de aula: carência afetiva, tecnologias afetando negativamente, reprovação em massa, crianças sem referência de família, sem limites, indisciplinadas, sem perspectiva de vida, desrespeitando o professor. Tudo isso vem junto ao chegar na escola e afeta, indubitavelmente, o potencial para o aprendizado.

Os professores sugerem ações emergenciais de prevenção/intervenção nas dificuldades dessas crianças e jovens, como grupos de apoio, oficinas e menos medicalização. Isso para que possam também ter a chance de construir sua identidade enquanto estudante no ambiente escolar de forma saudável, por meio de interações harmônicas, sadias; entendendo-se que serão futuramente jovens, adultos saudáveis emocionalmente, que aprendam também a não resilir diante das adversidades, que sejam alteros com seus pares. Entendendo-se pelo Eixo de análise inspirado no *Self*, que sejam sujeitos que se autorreferenciem, que tenham compreensão do mundo em que vivem para se desenvolver e aprender a sobreviver aos conflitos diários, reinventando-se sempre que necessário (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Esses autores explicam que no enfrentamento de situações adversas é preciso *não resilir*, o que se perfaz pela capacidade de resistir e suportar os momentos de instabilidade entrópica (crises), por meio da resiliência, considerada a dimensão *nuclear* da Célula Psíquica. Segundo o STAA, a resiliência é a máxima necessidade do movimento existencial.

No que se refere ao Bloco VII - Fragmentação dos saberes, enquanto estes forem de fato fragmentados haverá, logicamente, dificuldades no desenvolvimento humano em sua totalidade em um universo que é complexo. Conforme o discurso dos professores pesquisados, há pouca qualidade no ensino, especialmente no que se refere à preocupação com o desenvolvimento humano em si. Há muita preocupação quantitativa, ou seja, com índices de desempenho, cujos resultados nem sempre são fidedignos; mas não há verdadeira preocupação com os saberes, pois a matriz curricular é engessada. A educação propriamente dita não é pensada como prioridade. A disciplina de Arte é renegada, na visão das professoras participantes. A escola é vista como depósito de crianças, com salas lotadas, sendo que muitas crianças (dependendo da localização da escola) são motivadas a ir para a escola por conta da



merenda escolar e não por interesse nos estudos em si (em adquirir conhecimentos que possam lhes servir como recursos psíquicos no enfrentamento da vida).

Reforça-se aqui a urgência em se pensar em estudar, no ambiente profissional docente, as dimensões da Célula Psíquica: *Identidade, Self, Alteridade e Resiliência Ampliada e Linguagem Plena*. Tal reflexão, se levada para as unidades escolares com vistas a alertar os profissionais docentes acerca dos afetamentos para si próprio, bem como para com o outro, já é um movimento de alteridade.

Como foi possível perceber no Capítulo III, Revisão da Literatura, o bloco de investigação em que mais foram encontrados achados de pesquisas nos Portais CAPES, Scielo e BVS, refere-se à construção da identidade docente. Posteriormente se constatou, por meio do Diagnóstico Crítico da Realidade, que a construção de uma identidade docente é permeada por uma série de afetamentos também diagnosticados nos questionários e nos depoimentos dos professores envolvidos na pesquisa, a partir dos quais emergiram categorias que se conectaram com os Blocos de Investigação, os quais puderam ser discutidos integradamente nesta pesquisa por meio dos Eixos de Análise inspirados nas dimensões da Célula Psíquica, proposta pelo STAA. Entre as Categorias Emergentes, surgiram alguns elementos que não estavam previstos, como por exemplo, afetamentos como medo, vontade de desistir da profissão docente, afetamentos apresentados nos submapas do estudo que interferem diretamente na construção da identidade profissional.

Sem dúvida os afetamentos são os desafios diários do professor em exercício, e pensar em como eles podem ser minimizados ou potencializados (dependendo da dinâmica de afetamentos em questão) é um caminho a ser discutido com urgência – tendo em vista um ambiente mais saudável na escola, visando o desenvolvimento humano, qualidade de trabalho, qualidade nas interações que se dão por meio das relações, que estas sejam harmônicas para o bem-estar e saúde de todos.

## 2.5 Etapa V

### 2.5.1 Descrição do processo de intervenção, caracterização das técnicas aplicadas com os professores

#### **Segundo momento – Processo de Intervenção**

Seguem quadros demonstrativos do trabalho empírico – Panorâmica geral do processo de intervenção. Estes quadros sumarizam as ações realizadas durante o processo de

intervenção e seus objetivos, de forma sintetizada. A descrição mais detalhada da proposta de cada técnica está no Apêndice 4.

**QUADRO 14 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A INTERVENÇÃO – BLOCO I**

<b>Blocos de Investigação</b>	<b>Título da técnica</b>	<b>Descrição sumária</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiais Utilizados</b>
Bloco I - Identidade	Técnica I - Frases para completar	Foram distribuídas fichas com frases para completar com as impressões dos professores	Trabalhar autopercepção e empatia	Fichas de papel, caneta e gravador de voz
	Técnica II - Emocionômetro	Mostrar aos professores imagens contendo expressões de emoções básicas		Fantoches confeccionados em cartolina, recorte, colagem de imagens e gravador de voz
	Técnica III - Autoconhecimento	Responder a três questionamentos		Papel, caneta e gravador de voz
	Técnica IV - Curtograma	Responder a quatro questionamentos sobre coisas do cotidiano		Folha A3, caneta e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

**QUADRO 15 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO II**

<b>Blocos de Investigação</b>	<b>Título da técnica</b>	<b>Descrição sumária</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiais Utilizados</b>
Bloco II - Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças	Técnica I - Leitura de Imagem	Leitura, análise e diálogo referente às imagens apresentadas	Entender o processo comunicativo família e escola	Imagens impressas na folha sulfite e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

**QUADRO 16 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO III**

<b>Blocos de Investigação</b>	<b>Título da técnica</b>	<b>Descrição sumária</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiais Utilizados</b>
Bloco III - Falta de estrutura e precariedade no ensino	Técnica I - Presidente da República	Palavras para completar frases	Expressar valores, necessidades e desejos individuais e coletivos pensando no grupo de trabalho	Papel sulfite e caneta

	Técnica II - A lâmpada de Aladim	Escrever um pedido em benefício próprio e um pedido em benefício do outro		Papel sulfite e caneta
--	----------------------------------	---	--	------------------------

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

QUADRO 17 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO IV

Blocos de Investigação	Título da técnica	Descrição sumária	Objetivo	Materiais Utilizados
Bloco IV - Crianças com dificuldades na aprendizagem	Técnica I - Desenhando o meu monstro	Desenhar na folha de sulfite conforme os comandos dados pela pesquisadora	Trabalhar as percepções dos professores por meio de desenho	Papel sulfite, lápis de escrever, lápis de cor, giz de cera e gravador de voz
	Técnica II - Refletindo e dialogando	Exposição de uma pequena citação sobre os Direitos da Criança (ONU, 1959) e diálogo com os professores		Papel sulfite, caneta e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

QUADRO 18 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO V

Blocos de Investigação	Título da técnica	Descrição sumária	Objetivo	Materiais Utilizados
Bloco V - Relações desarmônicas na escola	Técnica I - Desenho	Responder a um questionamento no formato de desenho	Compreender a percepção de si, resgatando sua própria identidade	Papel sulfite, lápis de escrever, lápis de cor, giz de cera e gravador de voz
	Técnica II - “O que fazer?”	Leitura do fragmento da História “O que fazer?”, apresentação das imagens que o compõe e diálogo sobre		Livro de Literatura Infantil “O que fazer?” fragmento da história impresso em folha A3 e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

QUADRO 19 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO VI

Blocos de Investigação	Título da técnica	Descrição sumária	Objetivo	Materiais Utilizados
------------------------	-------------------	-------------------	----------	----------------------

Bloco VI - Desvalorização dos professores	Técnica I - Sentimentos	Frase para completar	Explorar sugestões dadas pelos professores por meio da reflexão no sentido de amenizar angústias relacionadas a este bloco de estudo. Também despertar para a valorização de si. Encontrar-se consigo e com seus valores	Papel sulfite, caneta e gravador de voz
	Técnica II - O espelho	Observar o elemento surpresa dentro da caixa “o espelho” e refletir e dialogar a respeito		Caixa de presente, um espelho e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

#### QUADRO 20 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS – BLOCO VII

Blocos de Investigação	Título da técnica	Descrição sumária	Objetivo	Materiais Utilizados
Bloco VII - Fragmentação dos saberes	Técnica I - Descrever numa frase o que mudou no ensino	Dialogar sobre o ensino de “ontem” e de “hoje”, o que mudou...	Compreender a concepção que os professores têm acerca do que é fragmentação dos saberes	Papel sulfite, caneta e gravador de voz
	Técnica II - Painei	Os participantes receberão uma diversidade de figuras e noticiários já recortados de revistas mostrando várias situações cotidianas que envolvem o ambiente escolar. Irão construir um painel representando situações de convivência social		Flipchart de madeira, folha A3, figuras de recortes de revistas, tesoura, cola, canetões e gravador de voz

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

No segundo momento da pesquisa, o processo de intervenção, foram aplicadas as técnicas acima descritas a quinze professores da escola A, como um grupo “experimental”<sup>8</sup>, e que já haviam participado do primeiro momento de coleta de dados. Foi realizado um *feedback* dos objetivos da pesquisa antes da aplicação das técnicas. Esse grupo de professores compõe o quadro efetivo de docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dentre eles

<sup>8</sup> O termo “experimental” no presente estudo encontra-se entre aspas porque não se trata de uma aplicação sistemática envolvendo grupo experimental e grupo controle, com rígido controle das variáveis e dos resultados, controle conforme preconizado nos estudos comportamentalistas. O termo aqui é utilizado de maneira informal, apenas tendo em vista o fato de que ao grupo de professores da Escola B não participou da intervenção.

pedagogos, alfabetizadores, professores de disciplinas das áreas específicas, Educação Física, Artes e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para facilitar a aplicação das técnicas, já que os professores foram agrupados em duplas e em trios (conforme seus horários de disponibilidade para participação na pesquisa), a abordagem foi realizada por meio do *grupo focal*, conforme anteriormente anunciado. Intentou-se que a racionalidade abrisse espaço também para a subjetividade, por meio de uma aplicação holística e de uma abordagem natural (espontânea) para a resolução de um problema. A técnica de grupos focais, justamente, “foca” na interpretação e na busca de sentido a certas experiências no mundo e, por isso, contribui para resolver questões em aberto.

O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Assim, não existirá neutralidade completa do pesquisador em relação à pesquisa, pois ele atribui significados, seleciona o que o mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá conclusões fechadas, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007). Tal conjectura parece bem aplicável ao trabalho com grupo focal, especialmente se explorado em consonância com o Método *Affectfulness*, proposto pelo STAA.

A organização das duplas e trios de professores deu-se por afinidades e/ou disponibilidade, respeitando-se a proposta desta pesquisa, levando-se em conta o “planejamento das técnicas aplicadas sincronizadas a cada eixo de estudo, com cronograma de aplicação, composição e procedimentos de condução, tendo como foco e objetivo de análise a interação dentro do grupo” (OLIVEIRA; FREITAS, 1998, p. 83). O moderador que conduz os trabalhos deve buscar estabelecer uma boa relação com os participantes, manter ativa a discussão e motivar os respondentes a trazer à tona suas opiniões mais reservadas, de acordo com orientações de Gaskell (2008) e Oliveira *et al* (2007).

Segundo Vergara (2004), o uso do grupo focal é particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. O objetivo principal é obter uma visão aprofundada de certas experiências ouvindo um grupo de pessoas (OLIVEIRA; FREITAS, 1998; GASKELL, 2008; OLIVEIRA *et al*, 2007).

Os dados produzidos por essa técnica são transcritos a partir das discussões do grupo, acrescidos de anotações e reflexões do moderador. O uso dos dados é o que vai transformá-los

em conhecimento e em novas formas de entender a realidade. No nosso caso, os dados serão organizados em campos conforme seus significados e também considerados levando-se em conta os Eixos de Análise providos pelo Método *Affectfullness*.

Ainda se tratando das características deste tipo de abordagem, seus benefícios aparecem justamente pelo envolvimento das pessoas, pois ela permite aos sujeitos protagonistas da pesquisa falarem livremente sobre o assunto respeitando o interesse temático – o que deve ocorrer numa atmosfera descontraída, que estimula comentários espontâneos, com durabilidade de uma a três horas, com gravação de áudio. Cabe ao moderador explorar com profundidade as crenças dos participantes, sensações, ideias, atitudes e percepções sobre os tópicos de interesse.

Depois da discussão com o grupo, o moderador revê e analisa os resultados, procurando respostas conscientes, novas ideias, preocupações sugeridas pelas expressões dos participantes. Como os dados serão olhados também à luz do Método *Affectfullness*, aspectos afetivo-emocionais explícitos e implícitos também importam, incluindo aqueles relativos às interações.

O trabalho com grupo focal contribui para o sinergismo entre os participantes, produz uma gama maior de informações, percepções e ideias; estímulo, pois após um período introdutório, os respondentes desejam expressar suas ideias e expor seus sentimentos à medida que aumenta no grupo o nível geral de entusiasmo sobre o tema; segurança, pela possibilidade de perceber que os sentimentos dos participantes são semelhantes aos de outros membros do grupo, eles acabam se sentindo à vontade e geralmente mostram-se dispostos a expressar suas ideias; descobertas felizes e inesperadas são frequentes, sendo provável que as melhores ideias brotem inesperadamente, ou seja, durante o processo de intervenção, outras questões podem emergir. E cabe ao pesquisador, é claro, ter um olhar “clínico” durante todo o processo, para captar possíveis questões tácitas no discurso dos professores.

Este foi o cronograma de aplicação das técnicas aos professores nesta fase do trabalho, conforme os Blocos de Investigação:

QUADRO 21 - CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DE TÉCNICAS AOS PROFESSORES  
CONFORME OS BLOCOS DE INVESTIGAÇÃO

Ano 2019	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Abril	Reunião Pedagógica - devolutiva dos			

	dados coletados 02/04			
Junho	Bloco I - Identidade 11/06	Bloco II - Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças 19/06	Bloco III - Falta de estrutura, Precariedade no ensino 27/06	
Agosto	Bloco VI - Desvalorização dos professores 13/08 Bloco VII - Fragmentação dos saberes 20/8			
Setembro				Bloco IV - Crianças com dificuldades de aprendizagem 20/09  Bloco V - Relações desarmônicas na escola 27/09

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Os horários foram administrados de acordo com a hora-atividade dos professores participantes.

### 2.5.2 Apresentação e análise dos resultados do processo de intervenção com base nos Eixos providos pelo STAA e nos Campos Emergentes

As análises que constituem a essência deste estudo apresentam e discutem os resultados dos dados coletados com base nas categorias psicológicas articuladas pelo STAA – *Identidade, Self, Resiliência Ampliada, Alteridade e Linguagem Plena* – perspectiva que corresponde ao objetivo principal da investigação, fornecendo parâmetros para a construção da noção de um “Professor Afetivamente Ampliado” – especialmente no sentido de amenizar certas angústias que permeiam o cotidiano de seu trabalho, algumas já relatadas nas considerações até aqui realizadas referentes aos Blocos de Investigação.

O STAA busca superar o modo rígido de perceber o ser humano, investindo na compreensão da realidade que o circunda, bem como seus fatores emocionais e sociais. Neste

ponto, desenvolveu um modo de compreender o ser humano a partir de sua *Célula Psíquica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), composta por instâncias organizadas conforme o princípio da *Unidade Triádica*.

O conceito de Célula Psíquica foi organizado a partir da premissa assumida pelo STAA de que o todo está nas pequenas partes e as pequenas partes estão no todo. A Célula Psíquica correlaciona quatro termos da psicologia como mecanismos psicológicos essenciais: *Identidade, Self, Resiliência Ampliada e Alteridade*, acrescentando-se uma quinta dimensão de existência, denominado *Verdadeiro Eu* ou *Integralidade Harmônica* ou *Homeostática*.

Esta etapa do trabalho dialoga teoricamente com a realidade aqui discutida articulando alguns dos argumentos levantados pelos autores do STAA com os participantes do estudo por meio das técnicas aplicadas, com vistas a vislumbrar possibilidades de reencantamento com a profissão docente, diante de tantos desafios enfrentados durante a trajetória profissional. Salienta-se que a análise dos dados será apresentada com enfoques por categorias apenas para se ter maior clareza e objetividade na apresentação das informações; no entanto, as interdependências e complementaridades entre elas serão sinalizadas e salientadas, buscando-se um entendimento mais dinâmico, integralizador e totalizante do profissional professor em exercício de sua função, o que constitui exatamente o foco da presente pesquisa.

A análise apresentada a seguir terá como referência o grupo dos quinze professores (grupo “experimental”) como um todo, com depoimentos/comentários e vários dos registros individuais dos professores que desenvolvem atividades na escola A. Essa opção justifica-se tendo em vista a perspectiva de investigar o Professor em exercício da sua função e as interações no ambiente escolar, uma vez que o objetivo do trabalho é mais amplo e dinâmico, e não pretende realizar análises comparativas entre os participantes da pesquisa.

Os conceitos, tomados como categorias de compreensão e análise, são postos de modo articulado e interdependente: a separação vem apenas como um modo analítico que visa ampliar nossa capacidade de compreender cada uma delas, as quais devem ser reagrupadas de maneira a possibilitar que o indivíduo seja sempre considerado de uma forma monista, por inteiro – já que essa “célula”, essa unidade básica, é o princípio que o conforma existencialmente enquanto ser individual e que o possibilita agir no âmbito coletivo.

Nessa compreensão da psique, os aspectos intra e inter subjetivos são fundamentais, influenciando-se ininterruptamente em seus desenvolvimentos. Assim, as várias dimensões de existências se correlacionam nesse trânsito psíquico: os modos de lidar com a realidade, os



aspectos da psicologia considerados constituintes do ser humano: cognição, afetividade e sociabilidade.

Nesta seção fazemos uma explicação com base nos autores do STAA, sobre cada uma das dimensões da *Célula Psíquica*, aos quais representam os Eixos de Análise deste estudo. E o *Affectfullness* como método de aplicação no processo de intervenção e dialogando com os aspectos levantados pelos professores com a teoria proposta. Optamos pela análise feita com base nos princípios da *Unidade Triádica*, como já mencionado anteriormente, que é a “fórmula” de organização da interação, habilitando a vermos a realidade como *una*, apoiada na premissa de que tudo está conectado.

Os denominados Eixos de Investigação constituem algumas possibilidades que afetam o profissional professor em exercício de sua função, gerando determinadas angústias que o afligem em seu cotidiano e que vão ocasionando um desencanto com a profissão docente. Estão apresentados, no quadro a seguir, sintonizando os Eixos de Análise do STAA, *Identidade, Self, Resiliência Ampliada e Alteridade*. Estes Eixos foram combinados com as técnicas aplicadas aos professores na etapa do processo de intervenção gerando Campos Emergentes. Salienta-se que durante a trajetória do estudo foi perceptível a interlocução entre os Blocos de Investigação e os Eixos de Análise, como se um se completasse com o outro.

QUADRO 22 – BLOCOS QUE AGRUPAM AFETAMENTOS AO PROFISSIONAL DOCENTE, SINTONIZADOS COM OS EIXOS DE ANÁLISE DO STAA

Blocos de Investigação	Eixos de Análise
Bloco I - Identidade profissional do professor em exercício	Identidade – Dimensão Configurativa
Bloco II -Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças	Alteridade – Dimensão Moduladora
Bloco III -Falta de estrutura e precariedade no ensino	Alteridade – Dimensão Moduladora
Bloco IV - Crianças com dificuldades na aprendizagem	Alteridade – Dimensão Moduladora
Bloco V - Relações desarmônicas na escola	<i>Self</i> - Dimensão Recursiva
Bloco VI - Desvalorização dos professores	Resiliência Ampliada – Dimensão criativa
Bloco VII - Fragmentação dos saberes	Alteridade (Dimensão Moduladora) e Resiliência Ampliada – Dimensão criativa
Busca de homeostase	Linguagem Plena - Dimensão totalizante

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Reitera-se ainda que, na estrutura metodológica deste estudo, as dimensões da *Célula Psíquica* tal como propostas pelo STAA constituíram-se como Eixos de Análise. Cada eixo é

composto por Campos Emergentes de acordo com o fenômeno estudado (que caracteriza cada dimensão. A estruturação final é representada no quadro a seguir:

**QUADRO 23 – DIMENSÕES DA CÉLULA PSÍQUICA, EIXOS DE ANÁLISE DO STAA E CAMPOS EMERGENTES, OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS AOS PROFESSORES**

<b>Dimensões</b>	<b>Eixos de Análise</b>	<b>Campos Emergentes</b>
Configurativa	Identidade	Identidade é... Felicidade é... Relacionar-se é... Professor com olhar afetivamente ampliado é... Ser educador é... Sentimentos que representam as quatro emoções básicas (alegria, medo, tristeza e raiva) Como me vejo e como vejo o outro Curto e faço...curto e não faço...não curto e faço...Não curto e não faço.
Rekursiva	Self	Como você se vê, percebe, sente... Melhorias para convivência humana e harmoniosa nas relações
Criativa	Resiliência Ampliada	Me sentiria mais satisfeito com a profissão docente se... Conhecer-se
Moduladora	Alteridade	O processo comunicativo familiar, afetamentos deste contexto na aprendizagem. Escolas com falta de estrutura física, mas especialmente humana... Pedido em benefício próprio e em benefício do outro O que mudou no ensino de ontem e de hoje... A prática escolar, está contribuindo para a formação de seres humanos mais humanos? As orientações são dadas a todas as crianças, cada qual entende do seu jeito...
Dimensão Totalizante	Linguagem Plena	Busca de homeostase

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

É muito importante ressaltar que os Campos Emergentes foram criados a partir de informações coletadas com mais de um instrumento por meio de enfoque qualitativo e técnica de grupo focal para dinamizar o momento de interação com os professores participantes.

Para uma compreensão mais clara da estrutura adotada para a apresentação e análises que se seguem, a partir dos Eixos de Análise do STAA, as informações em cada um destes Campos Emergentes serão apresentadas conforme a seguinte organização, em subitens:

**1º Instrumentos e/ou Procedimentos** selecionados para as análises, contendo os registros dos dados conforme a coleta, sem inferências.

**2º Quadros com composições** pontuais coerentes com cada Eixo de Análise, Bloco de Investigação e Campos Emergentes suas articulações teóricas, o que conduz aos resultados, propriamente ditos.

Segue, portanto, o que se considerou de maior relevância dentre o material obtido, de acordo com cada Eixo de Análise:

QUADRO 24 – SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO IDENTIDADE

Eixo: Identidade
Campos emergentes:
Identidade é...
Felicidade é...
Relacionar-se é...
Professor com olhar afetivamente ampliado é...
Ser educador é...
Sentimentos que representam as quatro emoções básicas (alegria, medo, tristeza e raiva)
Como me vejo e como vejo o outro
Curto e faço...curto e não faço...não curto e faço...Não curto e não faço.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Para análise do **Eixo de Análise - Identidade** – os Campos Emergentes felicidade, relacionamentos, sentimentos que por sua vez expressam emoções, o que cada professor participante gosta de fazer e o que não gosta, considerou-se a visão dos professores sobre si mesmos, em diferentes interações. Assim, para fins desta análise foram selecionados alguns depoimentos orais, coletados por meio das técnicas aplicadas aos professores.

### Instrumentos e Procedimentos

Para trabalhar o **Eixo I: Identidade** foram utilizadas técnicas com *Frases para Completar*, *Emocionômetro* utilizando imagens que expressassem as emoções básicas, alegria, medo, tristeza e raiva, técnica de autoconhecimento “como você se vê e como você vê o outro”, e o *Curtograma*, painel no qual os participantes expuseram o que gostam e que não gostam de fazer. Todas as técnicas estão detalhadas no Apêndice 4. Embora todo o material estivesse exposto, caso os participantes quisessem manifestar suas ideias na forma escrita, todos optaram por dialogar. Foi dada total liberdade para manifestarem suas ideias da forma que achassem melhor, mais confortável. Também foi disponibilizada uma sala para que a

pesquisadora pudesse aplicar as técnicas aos professores, de modo a não sofrerem interrupções durante o diálogo. Todos os participantes tiveram um *feedback* da pesquisa, pois os quinze professores que participaram do segundo momento do processo de intervenção já haviam participado do primeiro momento no ano de 2018, com uma devolutiva que ocorreu no primeiro semestre de 2019 desta primeira etapa em reunião pedagógica nas unidades escolares. Os participantes foram lembrados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que seria utilizado gravador de voz durante todo o diálogo, para que nenhum detalhe da pesquisa fosse perdido. Os encontros com os professores foram distribuídos de acordo com sua hora-atividade, mediante ao cronograma de aplicação das técnicas.

### **Eixo de Análise - Identidade**

Os depoimentos que se seguem são oriundos da aplicação das técnicas pela pesquisadora aos professores, alguns agrupados em duplas e outros em trios. Sua identidade foi preservada na pesquisa, conforme explicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes; optou-se então por apresentar os depoimentos dos professores mantendo o formato que foi utilizado no início da pesquisa (aplicação do questionário, categoria I Perfil do Professor e categoria II Socialização Profissional). Foi definido que seria colocada a letra inicial dos nomes dos participantes e como havia vários sujeitos cujo nome iniciava com a mesma letra, foi acrescentada também a primeira letra do sobrenome do participante. Então, para este segundo momento de intervenção da pesquisa seguiu-se o mesmo padrão.

#### **Depoimento 1 (Professoras E e A), vozes dos professores sem interferências**

##### **Identidade é...**

*“Algo que vai se construindo ao longo do tempo da trajetória de trabalho, em alguns aspectos, evolui e em outros não, são vinte cinco anos de trabalho... por causa do sistema que aprisiona muito os profissionais em muitas coisas, cada profissional tem suas especificidades, características próprias que vai desenvolvendo no cotidiano de trabalho, mesmo interagindo com as ideias junto aos demais profissionais em exercício, cada profissional tem suas próprias características, cada um tem suas perspectivas, mas vai modelando a sua” (E).*

##### **E a felicidade...**

*“É estar sentindo-se pleno com o que está fazendo, este sentimento auxiliará de forma positiva na construção da identidade do profissional, um sentimento de realização completa. Seja na função que o sujeito estiver, mas é necessário sentir o prazer de estar exercendo este trabalho, do contrário se o sentimento for de constante desprazer, vai acarretar possíveis emoções desagradáveis e futuras doenças” (E).*

*“Se o professor se demonstrar constantemente com emoções desagradáveis refletirá em seus alunos esses sentimentos, considerar que lidamos com seres humanos, pensar no que a falta de afetividade do profissional, pode acarretar não somente na própria construção da sua identidade, mas também do processo de ensino dos seus alunos” (E).*

### **Relacionar-se é...**

*“Exercitar a empatia diariamente nas relações, com todos os envolvidos no processo educacional. É um paradigma que necessita ter como principal alvo a empatia, a alteridade que é saber se colocar no lugar do outro. Uma vez no meu tempo de escola fui chamada a atenção na frente dos colegas e me senti humilhada, envergonhada... Uma de minhas professoras do meu tempo de escolar tinha depressão e eu não sabia. Ai eu cheguei atrasada, ela me fez voltar na frente de todos entrar e pedir licença... Anos e anos depois esta professora veio morar do lado da minha casa e quando ela me viu me reconheceu... Eu falei pra ela que achava ela muito brava... Este período que estudei com esta professora foi “torturante” ... (E).*

### **Professor com olhar afetivamente ampliado é...**

*“Aquele que tem um olhar além da sala de aula, no que se refere a afetividade, pois o reflexo que o aluno demonstra em sala de aula muitas vezes é o que está experimentando fora” (A).*

*“Só se pode acreditar na educação se acreditar na mudança das pessoas. Do contrário não há como permanecer no exercício docente. Pensando que o aluno não vem nulo de informações para escola e que essas informações podem ser aproveitadas quando se tem o olhar afetivamente ampliado, para alimentar a cada dia o gosto pelo conhecimento do contrário se professor não tiver um olhar afetivamente ampliado não vai descobrir as múltiplas capacidades de seus alunos” (E).*

*“Ter um olhar afetivamente ampliado não se deve somente ao exercício da docência, mas que todo ser humano necessita da afetividade para sua própria sobrevivência” (A).*

*“Não é tão simples para alguns olhar seus alunos, entender como eles pensam, até por que muitos tem histórias cabulosas das quais o professor não quer se envolver” (B).*

*“É uma quebra de paradigmas, a começar pelo próprio professor” (A).*

### **Ser educador é...**

*“Ampliar os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, suas concepções de criança, na maioria das vezes é o professor que “modela” o ensino, ou seja, ainda é um processo de quebra de paradigma, até por falta de entendimento do próprio professor. Ainda se faz necessário de mais clareza da evolução do processo de ensino, que não há mais como lecionar “abrindo e fechando as gavetas”, estudar os conteúdos de forma fragmentada, só que ao mesmo tempo há de se considerar as dificuldades que a grande maioria dos professores em exercício tem para quebrar os paradigmas da amplitude dos conhecimentos para além da sala de aula, por também terem tido um formação fragmentada, acabando por utilizar o que é de seu domínio e controle. A quebra de paradigmas envolvendo a educação evolui a passos lentos” (E).*

*“As mudanças em outras áreas são muito rápidas enquanto lamentavelmente na educação em alguns aspectos está estagnada a começar pela formação do ensino superior” (A).*

### **FIGURA 26 - SENTIMENTOS QUE REPRESENTAM AS QUATRO EMOÇÕES BÁSICAS (ALEGRIA, MEDO, TRISTEZA E RAIVA)**

Optamos por representar as quatro emoções básicas (alegria, medo, tristeza e raiva), por meio de fantoches ilustrativos de tais emoções.



O professor em exercício, os desencantos...

Fonte: Gasparim (2012)

**A tristeza...** *“É quando você se dispõe a estudar aquilo que você acha que gosta, muda de estado, deixa sua família, quando você chega na escola se depara com uma série de*

*angústias, desencantos, se cria toda uma perspectiva sobre a profissão e quando se chega na realidade dá uma frustração, uma tristeza, porque você percebe um distanciamento enorme de toda a teoria aprendida no ensino superior da prática escolar. Fiz o concurso para exercer a profissão de professora incentivada por outras colegas, era algo que eu queria muito e quando me deparei com a realidade pensei em desistir, posso dizer que estou tentando, mas não me encontrei ainda na profissão, mesmo tendo estudado, me preparado...”* (A).

*“O que mais me entristece é saber que próprio sistema educacional contribui para o profissional professor estar desencantado. Penso, o que vai ser da falta de perspectiva destes profissionais, muitos que estão em início de carreira, isso me angustia muito...”* (E).

**Alegria...** *“você reencontrar um ex-aluno já formado e ele dizer pra você: Eu me espelhei em você, por isso consegui me formar, ter uma profissão...”* (E).

**Medo...** *“são as frustrações, você se programar pra fazer algo e quando alcança só vê decepções, até o olhar de um colega de trabalho me dá um pavor, um medo, porque eu sinto que é um olhar que julga e que parece que “torce” pra tudo dar errado...”* (A).

*“Outro fator que me apavora é ouvir expressões que não cabem a nós, no que se refere a determinados alunos, pois muitos destes estão pedindo socorro pra nós, as pessoas estão cada vez mais esquecendo do ser humano, da empatia, não estou dizendo que é fácil exercitar, mas muitas vezes não se dá nenhuma oportunidade para o aluno expor suas ideias...”* (E).

**Raiva...** *“quando a pessoa esquece que se trabalha em conjunto”* (E).

### **Como me vejo e como vejo o outro**

*“Às vezes me sinto insegura, no sentido de estar avançando o espaço do outro... Tenho muitos anos de experiência, mas me preocupo em não “atropelar”, meu colega...”* (E).

*“Me vejo habilitada para a função que exerço, porém insegura, com relação aos meus próprios colegas de profissão. Eu sei que sou capaz de dar conta, mas me sinto receosa com relação ao que meus colegas pensam sobre mim, isso me deixa muito angustiada, frustrada, desencantada”* (A).

*“Minha colega me ajuda a exercitar a resiliência, diariamente, pois no momento em que estou angustiada ela me acalanta...”* (E).

*“É uma pessoa que está ao meu lado, não pra me colocar pra baixo e sim me incentivando a seguir adiante...”* (A).



*“Às vezes a gente discorda uma da outra, mas nos respeitamos...” (B).*

**Curto, gosto e faço...** *“adoro dar aula, quando eu vou pra sala busco sempre algo a mais para contribuir com os meus alunos...” (E).*

**Curto e não faço...** *“às vezes por não me sentir tão confortável na situação, por perceber uma desarmonia no grupo, gosto de fazer coisas, mas acabo por não fazer” (E).*

**Não curto e faço...** *“cumprir certas obrigações do sistema, sendo muitas vezes conivente com aspectos que não concordo, mas tenho que fazer...” (E).*

**Não curto e não faço...** *“não posso concordar com certas coisas, mentira por exemplo, rechaçar algum colega que não esteja presente na situação, não podendo assim este se defender, participar de comentários que percebe que não irão contribuir para a evolução do grupo. Não colocar mais “lenha”, mas procurar apaziguar as situações para melhorar a harmonia no grupo” (E).*

Fonte: Andrade (1999)

## **Análises do Eixo Identidade**

### **Campos emergentes:**

#### *Identidade é...*

Ambas as professoras, em cujo grupo foram aplicadas as técnicas sobre o Eixo Identidade, trazem uma concepção de identidade, no sentido de que ela vai se construindo no âmbito profissional por meio das relações que se estabelecem nas interações, nos grupos de trabalho; mas cada sujeito tem suas individualidades, potencialidades e vai se modelando à realidade. Nesse processo de construção da identidade profissional, o indivíduo vai se reconhecendo, em seu conjunto de caracteres particulares, é uma construção dinâmica da unidade da consciência de si, através das relações subjetivas, das comunicações e das linguagens e das experiências sociais.

A partir do depoimento das Professoras E e A, retoma-se a premissa demonstrada na apresentação da *Célula Psíquica*, no início da etapa IV da pesquisa de que a *Identidade*, fundamentalmente, representa a “membrana”, o contato com o mundo externo. Ou, como destacado por Moreno (1997), pode ser considerada a parte tangível do “eu”. Ainda, “aquilo que eu sou para o outro, o que é percebido em mim” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

No que se refere à *Felicidade*, segundo as percepções das Professoras E e A, é estar sentindo-se pleno com o que se está fazendo. Este sentimento de plenitude auxiliará de forma



positiva na construção da identidade do profissional, um sentimento de realização completa. Essa sensação de bem-estar e contentamento, que ocorre por diversos motivos, pode ser um momento durável de satisfação, no qual o indivíduo se sente plenamente feliz e realizado, um período em que não há nenhum tipo de sofrimento, angústias.

Diferentemente da alegria, a Felicidade é para as referidas professoras um sentimento; a alegria é uma emoção. A felicidade é um sentimento que não depende do momento; a alegria é decorrente de acontecimentos momentâneos. A Professora A manifesta satisfação ao reencontrar ex-alunos felizes e realizados e que viram na Professora um modelo, na busca de formação para uma profissão. E a Professora sente-se realizada e feliz. É a “prova real” de que todo o trabalho constituído ao longo da trajetória docente está sendo validado e que, apesar de todos os percalços da profissão, é possível ter perspectivas positivas no que se refere à profissão. Nesses depoimentos é perceptível como as emoções conectam as pessoas umas às outras, possibilitando a organização de uma rede que compõe a vida em sociedade. Isso porque as ações de pessoas que vivem coletivamente precisam ser coordenadas, ou seja, com objetivos comuns e atenção a como essas ações estão afetando as demais. As ações das Professoras afetaram os alunos de modo positivo e, em contrapartida, as professoras também se sentem afetadas positivamente quando os reencontram realizados e felizes.

Dependendo de como modulamos nossas emoções, elas nos instrumentalizarão para melhor capacitação na resolução de problemas, pois possuem a função de disponibilizar nosso “eu” para agir e, para tanto, demais elementos do ambiente precisam ser levados em consideração para que dada ação funcione. Dessa forma, as emoções são poderosos elos entre nosso meio interno e o entendimento do meio externo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA; no prelo).

As relações são outro aspecto dialogado com as professoras E e A sobre a construção da identidade docente no que tange a importância da empatia nas interações estabelecidas no ambiente escolar, com todos os envolvidos no processo educacional. Aliás, a quebra de paradigma necessita ter como principal alvo a empatia e a alteridade, que exige saber se colocar no lugar do outro. As professoras E e A descreveram experiências dolorosas e marcantes provocadas pela falta de empatia que marcaram sua trajetória profissional. Mas, mesmo diante dos desafios, foram persistentes na busca de se tornarem pessoas melhores a cada dia, com avanços e tropeços do cotidiano, na tentativa de não reproduzir situações desagradáveis que vivenciaram.

A empatia é a base para a Alteridade, conforme o STAA, pois age como recurso fundamental – já que se colocar no lugar do outro possibilita aos indivíduos aprenderem a modular, com a ajuda do outro e do ambiente, seus próprios modos de ser.

Dialogamos no grupo sobre as memórias afetivas, que nem sempre são compostas de emoções agradáveis. As emoções desagradáveis vão fazendo com que os sujeitos exercitem a Resiliência (Ampliada), fundamental para a sobrevivência da espécie.

Durante a aplicação das técnicas, as Professoras E e A, registraram percepções, à luz das dimensões psicológicas do STAA, as quais serão apresentadas nos Campos Emergentes, por meio do entrecruzamento com as apreciações das professoras. O que se evidenciou nessa análise foi, justamente, que o que é percebido (o que é observável, identificável nesse “eu” por parte do “outro”) nem sempre combina com o que a pessoa atribui a si mesma. Vale lembrar que a Identidade de cada pessoa é alimentada, constituída pelos recursos disponibilizados do *Self*, que são suas individualidades, subjetividades, sua essência.

E, no caso do professor em exercício com “olhar afetivamente ampliado”, na concepção das professoras E e A, é aquele que tem um olhar além da sala de aula, no que se refere à afetividade, pois percebem que o reflexo que o aluno demonstra em sala de aula muitas vezes, é o que está experimentando fora. O todo necessita de um olhar apurado do profissional professor, que possivelmente dará conta de todo universo complexo que é uma sala de aula sozinho, bem como todos os elementos que estão *aquém* e *além* dela. Trata-se de um trabalho de investimento de toda equipe escolar junto às famílias em prol do sucesso dos alunos.

Um bom começo pode ser um olhar afetivamente ampliado para as situações mais agradáveis, positivas, pois na maioria das vezes os profissionais se apegam a pensamentos desagradáveis que não contribuem para sua evolução, muito menos para evolução do outro. Este pensamento se sintoniza com as crenças que as pessoas têm e só se pode acreditar na educação quando se acredita na mudança das pessoas, no seu potencial de desenvolvimento.

Quando se tem o olhar afetivamente ampliado, alimenta-se paulatinamente o gosto pelo conhecimento. Se professor não tiver um olhar afetivamente ampliado não vai descobrir as múltiplas capacidades de seus alunos. A Professora A reforça que ter um olhar afetivamente ampliado não se deve somente ao exercício da docência, mas que todo ser humano necessita da afetividade para sua própria sobrevivência.

Infelizmente, o que se percebe no atual cenário educacional são os muitos desencantos vividos cotidianamente e, por conta disso, muitas vezes o professor em exercício não

consegue ter esta visão ampliada. As professoras consideram que não é sempre tão simples olhar seus alunos, entender como eles pensam com a “lupa” da afetividade, até porque muitos deles provêm de contextos adversos.

É uma quebra de paradigmas, a começar pelo próprio professor. Isso vem ao encontro dos objetivos específicos desta pesquisa, no sentido de trabalhar a *Alteridade e a Resiliência Ampliada*. Isso porque, para se tornar um professor com olhar afetivamente ampliado demanda um exercício diário de entendimento de si para o processo de construção de sua própria identidade, de alteridade e de resiliência que, por sua vez, levarão à compreensão do outro.

Essa quebra de paradigmas permeia as limitações que cada indivíduo possui, no sentido de tentar evoluir exercitando a resiliência ampliada, perpassando determinados obstáculos do desenvolvimento de sua própria identidade nesta busca da homeostase – já que, de acordo com o STAA, o funcionamento humano da unidade triádica da Célula Psíquica dará base para a constituição da organicidade de cada indivíduo.

As pessoas parecem querer adaptar-se a qualquer custo aos padrões de normalidade, tantas vezes equivocados e, por isso mesmo, geradores de inúmeros problemas interacionais. Trata-se, nesta abordagem, de vivenciar verdadeiramente o monismo, evitando as dicotomias que distanciam as pessoas, tanto de si mesmas, como das outras e dos demais seres do mundo – característica cada vez mais acentuada em uma sociedade individualista e adoecida.

Todas as pessoas possuem seu lugar e legitimidade no mundo e cada indivíduo pode mostrar algo extremamente importante para o mundo, revelar que são indivíduos que não estão adoecidos por si mesmos, especialmente os professores em exercício de sua função, mas que provavelmente são produto (considerado indesejado) de um conjunto de interações humanas que são questionáveis e nada saudáveis.

Ser educador, pensando sobre este processo tão dinâmico que é o cotidiano escolar, reflete que não é somente ampliar o olhar que os professores têm sobre si e sobre os outros, mas também ampliar os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, suas concepções de criança. Na maioria das vezes é o professor que “modela” o ensino, conforme os ditames que a sociedade espera dele; ou seja, ainda se faz necessário um processo de quebra de paradigma, que envolva o entendimento do próprio professor quanto à sua real função. É preciso mais clareza da evolução do processo de ensino, que não há mais como lecionar “abrindo e fechando as gavetas”, estudar os conteúdos de forma fragmentada como explanado no Bloco VII.

As professoras mencionam preocupação com a formação fragmentada também no ensino superior, manifestam angústia sobre o distanciamento das teorias apresentadas nesse nível com relação às práticas escolares. Reforçam preocupação com os professores em início de carreira, que se sentem muito inseguros em suas práticas e acabam, na maioria das vezes, desistindo da carreira docente ao se depararem com o universo complexo que é a sala de aula, muitas vezes não tendo apoio nem dos demais profissionais, nem das famílias de seus alunos. Assim sendo, não sendo oportunizado a este profissional uma formação em serviço para a superação de suas dificuldades, dentre outras questões que vão desencantando este profissional.

A Professora A menciona todos os esforços e perspectivas criadas durante sua graduação em Pedagogia, demonstrando tristeza e frustração ao se deparar com a realidade do ambiente escolar – que se mostra tantas vezes como uma realidade conflituosa, desarmoniosa e não saudável. Reforça a questão de que o próprio sistema educacional contribui para o profissional professor estar desencantado, gerando cada vez menos perspectivas positivas.

Consequências de emoções desagradáveis como medo, frustrações, sentimento de que houve um investimento grande na formação profissional, planejamento e programação para o alcance das metas pessoais relacionadas à profissão, mas quando essas metas são alcançadas só vê decepções, colegas rechaçando uns aos outros com olhar de reprovação, relações doentias que não contribuem em nada para o desenvolvimento humano na sua totalidade.

Portanto, é premente a necessidade de o professor ter um olhar afetivamente ampliado para se perceber e assim poder perceber o outro na dimensão da complexidade do universo escolar; humanizar mais e melhor, priorizando a qualidade nas relações, o aprendizado, por meio de interações saudáveis, estabelecendo vínculos afetivos, exercitando a empatia, em seu benefício e em benefício do outro, compreender que o trabalho no ambiente escolar é um trabalho em conjunto.

Perceber que afetamos e somos afetados o tempo todo e se os afetamentos são alimentados por emoções desagradáveis, o ambiente do trabalho vai se tornando insuportável, poluído, contagiado por aspectos nocivos. Lamentavelmente, o ser humano está tão fragilizado emocionalmente que está se deixando contagiar cada vez mais por aspectos desagradáveis do que por aspectos positivos.

No momento em que as professoras foram questionadas sobre como se percebem como profissional e como percebem o outro, o movimento da *Alteridade*, as professoras novamente mencionaram que se sentem inseguras com relação aos próprios colegas de

profissão, demonstrando receio do que o colega de trabalho pensa sobre a prática destas professoras, em como o colega pode estar julgando. Isso também ocorre por conta das relações não saudáveis existentes nos grupos de trabalho, acabando por contribuir para o desencanto do profissional. A Professora E enfatiza que, às vezes, não se sente confortável no grupo de trabalho, que tem vontade de realizar atividades diferenciadas, mas acaba por não as fazer por perceber a desarmonia.

E, quando provocadas acerca de como uma professora percebia a outra, ambas confirmaram praticar a resiliência diariamente, ajudando uma a outra a encontrar saídas para situações conflituosas existentes no cotidiano escolar, superando pressões, obstáculos e problemas e reagindo positivamente a eles, demonstrando empatia. O exercitar da resiliência é o exercitar das sensibilidades, que deste modo possibilita aos indivíduos a amplitude de sua afetividade e, por sua vez, a (re)construção de sua identidade.

Explica o STAA que quanto mais bem desenvolvida a sensibilidade, maior a probabilidade de se sentir as demandas (problemáticas existenciais) referentes ao modo de ser que se está exercendo (identidade). Igualmente, com nível elevado de sensibilidade, e de posse do sentido das necessidades (demandas e problemas a se superar para a suficiência destas), somente então é possível se investir genuinamente nos processos resilientes. Disto, tira-se que a *Resiliência*, em uma perspectiva plena de sua noção (o que denominamos *Resiliencefullness*), é fundamentalmente fomentada pela *sensibilidade*. E que a sensibilidade, enquanto suporte também das sensações que identificam o sentido do “afetar e ser afetado” que percorre a ação no mundo de todas as coisas, de toda a realidade, expressa-se enquanto uma *Afetividade Ampliada* (*Affectfullness*) inerente a tudo, a qual necessitamos, urgentemente, melhor compreender (SANT’ANA LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

No Eixo de Investigação - *Identidade* já se pode perceber a interlocução com os Eixos *Alteridade* e *Resiliência Ampliada*.

#### QUADRO 25 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO ALTERIDADE

<b>Eixo: Alteridade</b>	
<b>Campos Emergentes:</b>	
O processo comunicativo familiar, afetamentos deste contexto na aprendizagem.	
Escolas com falta de estrutura física, mas especialmente humana...	
Pedido em benefício próprio e em benefício do outro	
O que mudou no ensino de ontem e de hoje...	

A prática escolar está contribuindo para a formação de seres humanos mais humanos?  
As orientações são dadas a todas as crianças, cada qual entende do seu jeito...

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

A análise do Eixo *Alteridade* – com seus respectivos Campos Emergentes citados no quadro acima, busca expressar a visão que cada professor participante tem na relação entre o si mesmo com o outro, em diferentes interações.

### **Instrumentos e Procedimentos**

O Eixo de Análise *Alteridade* esteve fortemente presente em vários dos denominados Blocos de Investigação da pesquisa, constituindo hipóteses acerca das angústias que afetam o profissional professor em exercício de sua função. **Bloco II: Distanciamento das famílias na vida escolar das crianças; Bloco III: Falta de estrutura e precariedade no ensino; Bloco IV: Crianças com dificuldades de aprendizagem e Bloco VII: Fragmentação dos saberes.** Desse modo, foram agrupados os depoimentos referentes a estes blocos nesta seção, bem como na posterior, na qual serão apresentadas as análises do presente eixo e seus respectivos Campos Emergentes.

Salienta-se que esses blocos foram integrados neste processo de descrição das técnicas e a posterior análise dos campos, o que demonstra sincronização entre eles e serve como validação dos estudos com base no STAA (teoria que salienta a importância de uma visão *monista*, unificadora da realidade), comprovando que tudo está interligado.

Como técnica de estudo aplicada para o **Bloco II: Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças** foi utilizado o recurso de leitura por meio de duas imagens, retiradas da Internet, que representam o modo de comunicação familiar na atualidade. A ideia foi perceber como está sendo afetada ou não a construção de vínculos afetivos nas relações que se estabelecem na família, bem como essas relações saudáveis (ou não) podem também afetar o desenvolvimento humano. Esta preocupação foi evidenciada por alguns dos professores durante a pesquisa no decorrer do diálogo a respeito deste assunto.



FIGURA 27 – TÉCNICA SOBRE COMUNICAÇÃO FAMILIAR



Cena I - Fonte: Site Comunicação Familiar. Trabalho com imagens



Cena II - Fonte: Site Comunicação Familiar. Trabalho com imagens

Depoimentos 2 (Professores R.S e M), vozes dos professores sem inferências:

*“Eu vim de um modelo de educação cujo pai era arbitrário e a mãe submissa, a cuidadora do lar, dos filhos, mesmo esse “molde” não sendo o ideal as famílias de modo geral pareciam mais equilibradas, harmônicas. Na atualidade as mães trabalham o dia inteiro é um outro cenário e o que se percebe é que a presença real da sensibilidade nas relações familiares parecem estar cada vez mais distantes. Existe a presença física, porém a sensibilidade, os vínculos afetivos estão sucumbindo. O diálogo nas interações familiares tem sido mínimo, vemos nitidamente essa problemática em reuniões de pais, entrega de boletins, cujo na maioria das vezes as famílias que realmente necessitariam vir a escola para tratar*

*das dificuldades dos alunos, acabam não participando da vida escolar, do desenvolvimento intelectual e humano da criança. A escola parece não estar mais sendo vista como necessária para o bom desenvolvimento dos alunos, percebe-se que muitas famílias veem a escola como um local para deixar as crianças. Não importa se a criança teve algum problema na escola ou não, porque eu tenho os meus problemas para resolver. A escola resolve o problema de meu filho, porque ele está lá naquele momento. Percebe-se um reforço da individualidade, filhos cuidam de seus problemas, os pais dos seus” (RS).*

*“O avanço, o acesso fácil e rápido das tecnologias está sendo muito bom em vários aspectos, porém o que se percebe é que por meio do mau uso deste recurso as pessoas estão se tornando cada vez mais individualistas. E lamentavelmente como as pessoas estão muito fragilizadas emocionalmente o mau uso das tecnologias acaba influenciando as pessoas mais frágeis as contagiando para aspectos negativos, atitudes muitas vezes violentas, não saudáveis” (M).*

*“Quando desenvolvemos trabalhos em equipe, cujos alunos têm de exercitar a cooperação, o respeito pelas diferentes opiniões do grupo se percebe que determinados alunos não conseguem desenvolver interações saudáveis, pois muitas vezes o que prevalece na “equipe” é como “eu” penso, que tem que ser do “meu” jeito... e não é desse modo que trabalhamos na escola. Ensinaamos a dividir, cooperar, dar a sua opinião, respeitando a do outro. É como se a escola andasse na contramão, por mais que a escola tente desenvolver um trabalho cooperativo quando esta criança chega em casa muitas vezes funciona tudo no individual. Filhos que não respeitam seus pais, pais que não respeitam seus filhos” (RS).*

*“Muitas coisas mudaram ao longo do tempo, mas os valores não mudaram, o respeito, o carinho, o amor, a constituição do caráter da pessoa. A escola pode ter mudado, mas estes valores não...” (M).*

*“Trabalho com crianças e penso como eles vão se inserir nessa sociedade individualista, porque o que se espera é que essa geração num futuro próximo possa atender bem outras pessoas, que possam entender e transmitir as informações com clareza para o outro. E o que se vê é um movimento individualista, que dificulta muito o processo das relações e por conta dito surgem as frustrações, que percebemos especialmente no comportamento dos jovens, cujo tem dificuldades de compreender comandos, regras, porque em casa “estou” à vontade, se meu pai e minha mãe não mandam em mim, pra que meu professor tem que mandar...” (RS).*



*“Há uma sensibilidade sim no ser humano, porém é como se estivesse escondida, que isso de algum modo possa aflorar, respeitando o outro, não invadindo o espaço do outro. Acredita-se que há sim um caminho para aproximar mais e melhor as pessoas e uma das possibilidades seria abertura para o diálogo mais incisivo entre família e escola” (M).*

*“O filme A corrente do bem mostra um pouco disto que estamos falando, uma atitude simples de uma pessoa pode contagiar muita gente de forma incisiva. E o que vemos é uma forte reprodução de emoções desagradáveis, situações conflituosas e de violência. Dê circo e pão ao povo que está tudo bem...” (RS).*

*“Mas, em contrapartida há famílias que se preocupam, acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos, isso indica a possibilidade de um caminho. Vejo a empolgação de determinados alunos ao ler uma história, discutir sobre alguma curiosidade, é perceptível aqueles alunos que acreditamos ter um acompanhamento saudável estabelecidos pelas relações com seus pais. É como um reflexo mesmo, se “eu” tenho uma interação saudável com minha família “eu” irei reproduzir “boas” “coisas” também...” (RS).*

### **Instrumentos e procedimentos**

Para o estudo do **Bloco III: Falta de estrutura e precariedade no ensino**, também foi aplicada a técnica de palavras para criação de frases pelos professores sobre *“Sendo o Presidente da República, o que você...”*, material detalhado e referências no Apêndice 4. E com a técnica *“Lâmpada de Aladim”*, as professoras foram provocadas no sentido de que se encontrassem a lâmpada mágica o que pediriam em benefício próprio e em benefício do outro – pensando na falta de estrutura e na precariedade no ensino, não somente se tratando da falta de estrutura física, mas, muitas vezes, principalmente humana.

**Depoimentos 3** (Professores Z e A.P), vozes dos professores sem inferências:

Sendo o Presidente da República, o que..., respondeu (Z):

**Criaria;** *“um plano de dedicação exclusiva de quarenta horas aula, sendo que vinte destas horas seria de preparação para os trabalhos e pesquisas”.*

**Mudaria;** *“O número de alunos por turmas”.*

**Continuaria;** *“os cursos técnicos pelos Institutos Federais de Educação e verbas para as pesquisas em universidades”.*

**Aceitaria;** *“as diferenças com mais tolerância”.*

**Entenderia;** “que o trabalho deveria ser verdadeiramente em função do povo e não da política”.

**Esqueceria;** “das vantagens políticas”.

**Projetaria;** “mais acesso à cultura”.

**Lutaria;** “por mais qualidade de vida”.

Professora F:

**Criaria;** “uma proposta melhor para a aposentadoria dos professores”.

**Mudaria;** “os salários mais justos, principalmente o salário-mínimo”.

**Continuaria;** “Investindo na educação como um todo, desde os CEIS até as Universidades”.

**Aceitaria;** “A opinião pública”.

**Desistiria;** “de nada, pois já que fui eleito presidente preciso encarar os desafios do dia a dia, do meu país”.

**Respeitaria;** “A igualdade das pessoas, seus direitos e deveres”.

**Entenderia;** “O lado da população, fazendo leis que beneficiassem os mais carentes”.

**Esqueceria;** “de partidos e cargos comissionados”.

**Projetaria;** “um plano de saúde melhor para todos os cidadãos”.

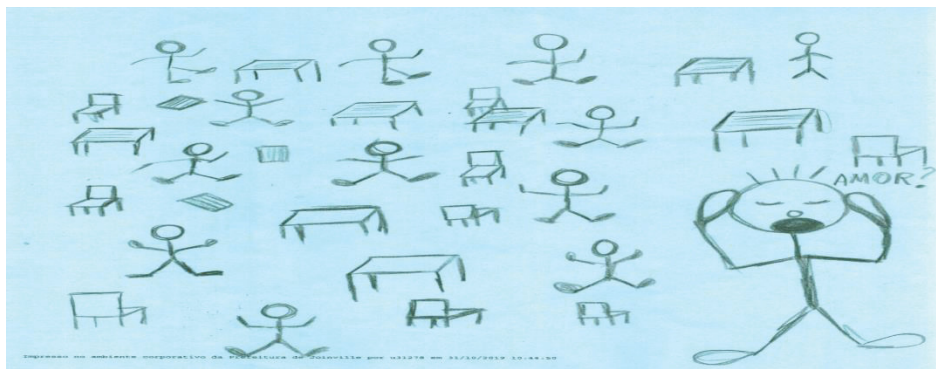
**Lutaria;** “por serviços públicos de qualidade, investindo melhor o dinheiro”.

“Particularmente no que se refere ao trabalho com disciplinas específicas, desejaria uma sala ambiente para estas disciplinas, bem equipadas, com dedicação exclusiva de quarenta horas em uma só escola. E pensando de modo coletivo, que o “gênio” da lâmpada pudesse rever a questão do tempo em sala de aula no sentido que das quarenta horas semanais, vinte fossem para voltadas para a preparação e pesquisa” (Z).

“Meu pedido seria: facilitar a vida do professor, especialmente de minha disciplina específica “Arte”, fazendo uma sala ambiente, com boas condições físicas e materiais para trabalhar, sem necessitar ficar carregando materiais e sacolas de uma sala para outra” (AP).

“E pensando no coletivo, pediria a valorização profissional, pagando bem a categoria tão desvalorizada. Sendo assim investindo no professor que deveria dar vinte aulas e ganhar por quarenta. Melhorando a qualidade do seu trabalho na educação” (Z).

FIGURA 28 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA Z



A Professora Z procurou expressar por meio de um desenho suas percepções acerca da problemática da falta de estrutura e precariedade no ensino, especialmente a desvalorização humana do profissional professor – e demonstra um “grito de socorro” quando questiona a possibilidade de haver afetividade (“*amor?*”) no ambiente educacional em meio a uma situação caótica como a representada em sua arte. As implicações do que a professora busca expressar são gritantes, especialmente considerando-se tudo o que defendemos no presente trabalho.

### Instrumentos e procedimentos

Durante a aplicação da técnica “*Desenhando meu monstro*” (VIRGOLIM *et al*, 2012), detalhada no Apêndice 4, cada professora tinha que seguir os comandos dados pela pesquisadora em forma de desenho. Ao final da atividade foi estabelecido o diálogo sobre o **Bloco IV - Crianças com dificuldades na aprendizagem**, um dos tipos de angústias manifestados pelas professoras.

FIGURA 29 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA R.K



**Depoimentos 4** (Professores R.K, A e I), vozes dos professores sem inferências:

*“Mesmo os comandos serem iguais para todos os alunos no que se refere as atividades do cotidiano de uma sala de aula, cada um compreenderá ao seu modo, cabe ao professor considerar a individualidade de cada um, isso é exercitar olhar afetivamente ampliado” (RK).*

FIGURA 30 - EXPRESSÃO DA PROFESSORA A



*“O professor realiza os combinados, as regras a serem cumpridas na sala junto aos alunos, conhecendo-os por meio das interações que ocorrem durante o processo e vai ampliando seu olhar sobre os mesmos” (A).*

*“Minha aluna Y quando chegou, pensei... essa guria vai ser um problema..., mas mesmo diante das dificuldades dei uma chance a ela de provar que era capaz de aprender...e hoje é gratificante vê-la interessada, realizando as atividades... Eu perguntei para ela: Quem ajudou você a fazer os deveres em casa? A aluna responde: Ninguém, minha mãe tem que cuidar do carrinho de lanche, já não te falei?... Mas aí eu me lembrei do jeito que você falou pra fazer e daí eu fiz... tem outras que eu não fiz, mas eu posso ficar contigo na aula de Educação Física, daí tu me ajuda...” (RK).*

*“Os indivíduos de modo geral estão com muita dificuldade para aceitar o “não”, estão com o ego muito inflável... Mesmo em se tratando de alunos que não possuem dificuldade para aprender, que sempre tiram boas notas, quando em alguma circunstância venham a tirar uma nota baixa eles não aceitam que isso pudesse acontecer... têm dificuldades de lidar emocionalmente com os próprios erros, como se nunca pudessem cometer erros...” (I).*

*“Professora a Senhora viu que a amiga... conseguiu fazer sozinha a atividade, que avanço! Aluna B. Por que você sempre quer fazer os trabalhos de equipe com as mesmas colegas? (RK). Há! porque daí elas fazem do jeito que eu dizer pra elas fazerem... Aluna B”.*

Palavras de uma aluna exemplificado por RK. *“Você não está ajudando a sua colega, pois você está escrevendo tudo o que ela está falando...”* (RK). *“Prof., eu só to interpretando o que ela está dizendo na forma escrita. Assim respondeu a aluna B com apenas seis anos de idade”* (RK).

*“Quero deixar registrado que o amor, a palavra amor entra também na parte do limite e isso precisa ser melhor compreendido pelas famílias, pois muitas vezes o professor que cobra, é exigente é porque a criança está pedindo por este rigor, por este socorro”* (RK).

### Instrumentos e procedimentos

Para o estudo do **Bloco VII - Fragmentação dos saberes** as professoras foram provocadas, em um primeiro momento, por meio de dois questionamentos sobre o que mudou no ensino de “ontem” e de “hoje” e, em um segundo momento, em forma de painel, receberam diversas figuras, já recortadas de revistas, mostrando situações que envolvem o cotidiano do ambiente escolar. Depois de selecionarem as figuras que mais lhes chamaram a atenção, elaboraram um painel representativo de situações de convivência social, expressando solidariedade, alteridade bem como situações conflituosas. Foram solicitadas a dar um título ao painel e, posteriormente, foi aberto diálogo sobre as imagens apresentadas (técnicas detalhadas no Apêndice 4).

FIGURA 31 – EXPRESSÕES DAS PROFESSORAS LG



Fonte: arquivos da pesquisadora (2020)

**Depoimentos 5** (Professores L e G), vozes dos professores sem inferências:

*“Ao longo de minha trajetória, quase trinta anos como professora alfabetizadora, passei por uma série de métodos diferentes no que diz respeito à alfabetização, fui estudando na tentativa de me apropriar dessas metodologias e hoje acabo por utilizar o que penso que dará certo para meus alunos” (L).*

*“Me preocupo com os professores em início de carreira, no sentido de darem conta do entendimento sobre as diferentes metodologias de trabalho para que o ensino possa acontecer de maneira menos fragmentada” (G).*

*“Deveria haver mais formações continuadas na escola sobre as metodologias de ensino, como tornar os saberes menos fragmentados, ter mais parcerias dentro do grupo de trabalho, pois os alunos na atualidade estão tendo muita possibilidade de acesso a infinitas informações, mesmo entendendo que estão emergidos num universo de informações. Entretanto não sabem brincar, se percebe que a maioria das famílias não sentam para ensinar seus filhos a brincar, a dialogar, este é o aluno de hoje” (L).*

*“Não adianta eu tentar trabalhar com o aluno de hoje que dialoga com o mundo inteiro sem sair de casa, do jeito que foi trabalhado comigo há trinta anos atrás, numa dinâmica que ninguém podia dialogar com ninguém, esse entendimento ampliado primeiramente “eu” tenho de ter de mim, para poder compreender o outro e dar a possibilidade tanto a mim quanto ao outro de evoluir, ampliar os pensamentos na tentativa de não fragmentar os saberes” (L).*

*“Há cobranças do sistema, gerando preocupações, mudanças que assustam um pouco os professores, mas que se entendem como necessárias...” (L).*

*“Ocorrem situações conflituosas no cotidiano escolar, entretanto muitas coisas boas acontecem também. É que os professores precisam se apegar as experiências mais exitosas, não deixando se contagiar pelo desencanto, é um exercício diário de resiliência” (G).*

*“Gostei tanto de conversar, no grande grupo fico meio tímida... me senti até relaxada...” (L).*

**Eixo de análise Alteridade**

**Campos Emergentes:**

No que se refere ao processo comunicativo familiar, que tipos de afetamentos um contexto familiar sem vínculos afetivos pode contribuir ainda mais para o distanciamento das famílias na vida escolar das crianças? Como se os vínculos afetivos estivessem sucumbindo, a



Professora RS enfoca a questão da real da sensibilidade nas relações familiares que parecem estar cada vez mais distantes, com o mínimo de diálogo, a escola sendo vista pela maioria das famílias apenas como um local para deixar as crianças. Mas, em contrapartida há famílias que se preocupam, acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos, isso indica a possibilidade de um caminho.

A escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. Pensando nesta premissa, o desenvolvimento das sensibilidades humanas se faz urgente.

A Professora RS enfatiza o avanço das tecnologias, que sem dúvida contribuem para diversos aspectos na sociedade. Entretanto, a má utilização deste recurso está tornando as pessoas cada vez mais individualistas na concepção da Professora. É um processo fácil e rápido que está deixando as pessoas muito fragilizadas emocionalmente, contagiadas muitas vezes por aspectos negativos, atitudes violentas e não saudáveis.

A escola realiza diversas tentativas de trabalhos cooperativos para que as crianças aprendam a resolver situações problemáticas por meio da cooperação, entretanto quando chegam em casa, algumas crianças interagem com o funcionamento da “família”, às vezes, individual. Isso, sem dúvida, afeta as possibilidades de se ter mais harmonia nas interações que se estabelecem por meio das relações.

Este movimento individualista dificulta muito o processo das relações e, por conta disto, surgem as frustrações, percebidas especialmente no comportamento dos jovens, que apresentam dificuldades de compreender e acatar comandos e regras.

Uma das possibilidades de aproximação é a busca incansável pelo diálogo entre família e escola, por meio de formações e/ou outras abordagens. O essencial é buscar dialogar sobre a sensibilidade humana, ter uma compreensão ampliada de si para entender melhor o outro, exercitando a empatia, a *Alteridade* e *Resiliência Ampliada*. Isso porque, de algum modo, a sensibilidade do ser humano tem de aflorar, respeitando o outro, não invadindo o espaço alheio sem negociação. Acredita-se que há sim um caminho para aproximar mais e melhor as pessoas e uma das possibilidades seria abertura para o diálogo mais incisivo entre família e escola, harmonizando as interações. Uma atitude simples, mas que pode contagiar a todos, não somente pensando em uma participação mais efetiva na vida escolar das crianças, mas uma interação saudável entre os próprios colegas profissionais da unidade escolar, bem como harmonizar as interações entre professor e alunos. Até porque a comunidade precisa

perceber o exemplo vindo da própria escola; do contrário, propostas de aproximação com as famílias serão invalidadas por falta de coerência entre o discurso e as ações.

O campo das interações corresponde ao aspecto mais importante da pesquisa empírica com as professoras, mas, certamente, não dissociado de seu contexto e da articulação com os todos os aspectos envolvendo tanto as demais interações quanto os outros Eixos de Análise – uma vez que todos juntos compõem a Célula Psíquica: *identidade, self, resiliência ampliada e alteridade*. Sobretudo, por esta categoria, corresponder “[...] à dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, ‘cicatrizam’ suas identidades perante a realidade, conformando seus recursos (crenças) e criações de si.” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d), é constituinte da *Dimensão Moduladora* da psique, em uma interface entre o individual e o coletivo, ou seja, entre a construção de si e a participação do outro nessa construção.

Pensando na falta de estrutura e precariedade no ensino, não especificamente da estrutura e precariedade física mas principalmente humana, a técnica “*Se eu fosse o Presidente da República*” instigou a criatividade das professoras Z e AP, apontando para alguns ideais de educação como ter a dedicação exclusiva ao atendimento ao ensino fundamental, sendo vinte horas para preparação dos trabalhos e pesquisas, uma proposta melhor de aposentadoria.

Ambas apoiam os investimentos na educação desde os Centros de Educação Infantil até as Universidades, e aceitariam melhor as diferenças com mais tolerância, respeitando a igualdade das pessoas, seus direitos e seus deveres. Se fossem o Presidente da República entenderiam que o trabalho deveria ser verdadeiramente em função do povo e não da política, de vantagens políticas, com mais acesso à cultura, qualidade de vida e salários mais justos.

No caso do professor em exercício de sua função, a valorização deste profissional é percebida como urgente e necessária.

As Professoras Z e AP trabalham com disciplinas específicas e, quando provocadas em fazer um pedido em benefício próprio para o “gênio da lâmpada mágica”, mencionaram o fato de ter uma sala ambiente para a realização de suas atividades, como um laboratório para os alunos – pois é notório no discurso das duas professoras o sentimento de que sua disciplina é relegada. Sentem que os próprios colegas não veem suas disciplinas como importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação dos estudantes. As professoras têm que ficar carregando todos os seus materiais de sala em sala, pois lecionam para todas as turmas, não se sentindo valorizadas no processo. Ambas pediriam ao gênio da lâmpada mágica mais valorização profissional.



Sintonizando a categoria do Eixo de análise *Alteridade e Resiliência Ampliada* no estudo dos campos “o que mudou no ensino de ontem e de hoje e o quanto a prática escolar está contribuindo, ou não, para a formação de seres humanos mais humanos? Bloco VII - Fragmentação dos saberes de estudos da pesquisa, as Professoras L e G reforçaram a preocupação com os professores em início de carreira como já mencionado nos estudos do Bloco I - Identidade. A falta de preparação deste profissional ao chegar na escola é notória, na percepção das professoras participantes, sendo que na sua maioria necessitam de ajuda dos colegas, da equipe gestora para dar conta da complexidade de uma sala de aula. E, além da tentativa de dar conta da compreensão das diferentes metodologias de trabalho existentes, há de se ampliar o olhar da afetividade nas relações com os alunos.

Formação continuada sobre as metodologias de ensino, como tornar os saberes menos fragmentados, como se tornar um professor com olhar afetivamente ampliado seriam possíveis caminhos apontados pelas Professoras L e G. Os alunos de hoje estão imersos em um universo de informações e a escola ainda pratica métodos muito tradicionais, que não os alcançam mais. O entendimento “ampliado” de que se faz necessária a mudança em algumas práticas precisa partir primeiramente do professor. Somente assim poderá compreender este processo de mudanças educacionais e, conseqüentemente, ter a possibilidade de compreensão do outro e, deste modo, evoluir no processo, expandindo os pensamentos na tentativa de não fragmentar os saberes, do não condicionamento excessivo, do acúmulo e repetições de informações com o mínimo ou quase nada de essência.

Argumenta o STAA que se as palavras (ideias) se repetem e se acumulam, conforme uma disposição de uso recorrente, então nada mais tranquilo do que usar sempre as mesmas expressões ou representações que referenciam essas ideias. Assim, cria-se um condicionamento do e no emprego dessas mesmas palavras/ideias/representações (conotações) em um mesmo e contínuo plano (denotação). Por sua vez, o uso “viciado” dessas palavras, logo ideias, reforça o condicionamento e o fechamento dentro da circunscrição comunicativa em questão, do *background* em referência. Como primeiro efeito colateral, depois de certo tempo, é que fica difícil de se sair desse ‘círculo vicioso’, provocando um comprometimento com o *background*, como um sentimento de pertença irresistível. Secundariamente, temos a fragmentação entre os *backgrounds*, ou seja, a incomunicabilidade entre os vários textos (ou narrativas) e a base que os originou (disciplinas científicas, culturas, formas literárias, épocas, classes sociais, religiões, etc.); alegoricamente seria a causa, a origem, da ‘torre de Babel’. Em complemento, por contraposição, teremos a recusa ou a

indisponibilidade de um *background* com outro(s) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Por fim, porque as demarcações entre os *backgrounds* vão se cristalizando, a resiliência – a extrapolação necessária para se alcançar o novo, o conhecimento que ainda não se tem (ou se tem e não se soube ainda devidamente utilizar) e que é essencial para a obtenção do equilíbrio, da homeostase – fica inoperante. Na mesma toada, tal cristalização vai necessitar de manutenção ou reforço para “proteger” o sistema em questão e os que dele participam. São os ‘fatores de proteção’; os quais, muitas vezes, são confundidos com resiliência. Mas, na verdade, são ‘armadilhas’ de acomodamento (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Continuam os autores afirmando que para alçar o novo, o conhecimento que ainda não se tem, há de começar pela quebra de paradigmas dualistas, que fragmentam os saberes, repetem, acumulam, resistem a processos de mudanças, desequilibram a busca da homeostase, o entendimento de si, para melhor entendimento do mundo. A fragmentação dos saberes, estudada no bloco VII, é um risco eminente de pensar o *Sujeito Cognoscente* separado de tudo, de todos, do mundo e até de si mesmo, de sua sensibilidade e emoções.

Para Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana não há como, apenas cognitivamente, obter-se um parecer acerca do mundo; é preciso que a sensibilidade, proveniente da subjetividade e da afetividade, afete e direcione o *Sujeito Cognoscente*, isto é, ‘aquele que conhece’. Assim sendo, todo conhecimento é um processo em circuito entre a subjetividade/afetividade e a racionalidade objetiva, elucubrada pela cognição. Isso tudo, em conjunto, é que vai incidir na formação de proposições, ou seja, opiniões ou pontos de vistas (teses e até disciplinas inteiras) provenientes da construção mental e interacional dos sujeitos cognoscentes (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Os autores do STAA pressupõem a necessita-se da “*sensibilidade curativa*” de não se jogar fora *tudo* (incluindo-se a essência) o que advém da situação anterior à investigação. Pois, provavelmente, a maioria dos *dados* ali são verdadeiros; as *conclusões* é que são frequentemente distorcidas ou enviesadas, por conta de carregarem linhas de pensamento contaminadas por dualismos e fragmentações, as quais distorcem a conformação integral da realidade. Ou mesmo, simplesmente, considerar que o que havia na situação anterior pode estar defasado ou descompassado. E um simples ajuste, constatado pela pesquisa em vigor, o deixa operante e disponível a um uso, de alguma forma a ser percebido e readequado, mais equilibrado (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Deste modo, então, o circuito da *Resiliência* e da *Alteridade* (Ampliadas – *fullness*) possibilita o jogo da atualização do conhecimento; o que faz denotar que o conhecimento não pode ser ou permanecer “cristalizado”; a despeito de, no limite, o conhecimento precisar pertencer à realidade das coisas e do mundo como realização material, concreta. Porém, sempre será móvel, dinâmico, por conta das inerentes interações que as coisas, das quais desponha, perfazem (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; PAULS, 2017).

O conhecimento é intensificado por meio das interações, é dinâmico como as interações e nos depoimentos das professoras no que se refere ao Bloco VII sobre a fragmentação dos saberes, o conhecimento é tratado como “abrir e fechar gavetas”, tornando-se fragmentado, condicionante, dificultando ao *Sujeito Cognoscente* amplitude da criatividade de resilir.

Há que considerarmos, adicionalmente, que o adequado entendimento do fenômeno do *pensamento* – que é, em essência, o método psíquico de busca de resolução de problemas, e, por conseguinte, o meio de atuação da resiliência – tem de estar intimamente ligado à emocionalidade e à afetividade. A histórica *dicotomia entre razão e emoção nos leva a um hiato na atuação da resiliência* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). E o bom desempenho do pensamento – que deveria ir desde o discernimento do que está “emperrando” a conectividade (*catarse*), passando pelo processamento que organiza as possibilidades (*epifania*) e despontando na criatividade (*insight*) – acaba se esvaindo quando estes aspectos não são devidamente incluídos enquanto *partícipes do pensamento genuíno*. Assim, a partir do dualismo tão acirradamente defendido – sobretudo no âmbito da ciência – entre cognição e afetividade, o pensamento se transforma em um simples “apanhador” e operador acrítico de algoritmos produzidos pela sociogênese; um apreendedor e executante de conteúdos pré-fabricados pela cultura (utilitarista, fundamentalista, etc.); enfim, um autômato. Nessa condição, ao se perder o algoritmo, perde-se juntamente toda capacidade de operar eficientemente no mundo, que é cheio de entropia, de diversidade. É a perda da resiliência. Como afirma o STAA: “sem afetividade, sem resiliência; e vice-versa”. E sem resiliência: decaimento (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O sistema educacional, mesmo a passos (muito) lentos, vem demonstrando mudanças em suas propostas de ensino, haja vista que muitas cobranças para o alcance de metas relacionadas a bons índices de aprendizagem estão sendo instituídas no âmbito educacional. Isto é importante e necessário; entretanto, mais importante do que o alcance de metas e bons índices de desempenho escolar é ter a amplitude do olhar acerca de se o verdadeiro

desenvolvimento humano, calcado na alteridade e na resiliência, está sendo pensado dentro das unidades escolares.

As professoras pesquisadas elaboraram o painel que fez parte da técnica de estudo do Bloco VII, que se reportou a uma questão já evidenciada no Bloco I sobre Identidade, conforme mencionado. Este painel explorou situações conflituosas no ambiente escolar, reforçando que os professores, de modo geral, precisam se apegar a experiências exitosas que ocorrem em sua rotina. Importante lembrar que não se deixar contagiar pelo desencanto é um exercício diário de resiliência, já que o ser humano afeta e é afetado o tempo todo pelas situações do cotidiano e, nesse processo, ou se desenvolve (criando novos recursos) ou regride em suas potencialidades para o desenvolvimento e se resigna, adoecendo.

As Professoras L e G sugerem que as técnicas desenvolvidas de modo mais individualizado deveriam ocorrer mais vezes no cotidiano do trabalho em processos de formações em serviço.

Referente ao Bloco IV de Investigação, que trata sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, foi aplicada a técnica do “Desenhando meu monstro”, cujas orientações foram dadas igualmente para as duas professoras participantes. Percebeu-se que cada qual entende do seu jeito, assim como as crianças.

Uma das angústias que mais assombram os professores, de acordo com as hipóteses desta pesquisa, é o “monstro” das crianças com dificuldades de aprendizagem. Este bloco também está sintonizado com o Eixo de Análise Alteridade, assim como os demais blocos já analisados anteriormente.

No que se refere às crianças com dificuldades de aprendizagem, como mencionado no Bloco VII - Fragmentação dos saberes, ressalta-se a importância de o professor exercitar um olhar ampliado, ou seja, com a “lupa” da afetividade para seus alunos que apresentam dificuldades para aprender. Diferentemente do modelo educacional de alguns anos atrás, quando os alunos que supostamente não aprendiam, na concepção de seus professores, eram colocados todos em uma única sala e relegados pelo todo, hoje é inadmissível esse tipo de situação, devendo-se proporcionar a todos os alunos o direitos de desenvolver suas aprendizagens e potencialidades. Cabe ao professor, na concepção das Professoras RK, A e I, considerar a individualidade de cada um; isso é exercitar olhar afetivamente ampliado.

Estas professoras trabalham especificamente com turmas de alfabetização, por isso entendem que nessa faixa etária as crianças necessitam muito da intervenção de um adulto para a realização de suas atividades. Uma das professoras citou o exemplo da aluna Y, que

chegou à unidade apresentando muitas dificuldades. Entretanto, a professora a acolheu, olhou para a ela com a “lupa” da afetividade, estabeleceu uma relação de vínculo para que a criança se sentisse segura. Resultado: a aluna evoluiu de modo surpreendente.

As Professoras acreditam que há possibilidades de amenizar angústias no que se refere a ter muitos alunos com dificuldades em uma sala de aula. Uma delas caberia ao professor exercitar um olhar afetivamente ampliado sobre seus alunos, praticar diariamente a crença de que é possível superar desafios, fazer a diferença. O professor pode ser a chave para resolução de muitos problemas, mesmo diante de uma série de adversidades do cotidiano de uma sala de aula. A aluna Y, citada pela Professora RK, queria realizar a atividade não feita, mas o que realmente ela mais desejava era ficar perto da professora, com quem estabeleceu um vínculo afetivo; percebeu na professora R.K alguém que estava olhando para ela. Mesmo com a falta de ajuda da família, o professor pode sim ajudar a transformar uma situação conflituosa em exitosa. É difícil, mas não impossível, fato já comprovado por algumas das professoras pesquisadas, conforme ilustrada na fala das professoras sobre a aluna Y.

Muitos procedimentos adotados pelas professoras, de acordo com seus relatos, vão ao encontro da categoria *Alteridade*, instância que sustenta a *Dimensão Moduladora* da psique, conforme o STAA. Observou-se uma tentativa de modular primeiramente o próprio comportamento como decorrência do estado emocional das crianças para, então, obter a modificação desejável nelas, comprovando a premissa de que buscamos modular nosso comportamento a partir do “afetamento” pelo outro.

Diante disso, a nítida preocupação das professoras em encontrar alternativas exitosas para as situações do cotidiano articula-se, também, com o eixo da *Resiliência Ampliada* – instância que fundamenta a *Dimensão Criativa*, uma vez que busca fornecer soluções inovadoras para a diversidade de situações que as interações diárias no ambiente escolar podem apresentar. Essa visível interdependência entre as dimensões e seus processos corresponde às premissas de base do STAA, defendendo a inter-relação e complementaridade entre as dimensões do ser.

Alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes são entendidos como aqueles cujas famílias enfrentam falta de recursos financeiros. Mas as professoras parecem compreender que esse fator nem sempre está atrelado às dificuldades, tanto que mencionaram exemplos de alunos que sabem que passam por vários tipos de necessidades, cujos pais nem são alfabetizados, entretanto a criança venceu as dificuldades com a intervenção do professor.

Outra questão levantada por estas professoras é que, mesmo aqueles alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem, podem ter determinada habilidade aguçada para realizar certas tarefas e, se também não forem vistos pelo professor, irão ter sua inteligência despercebida, gerando, em decorrência, uma dificuldade interna deste indivíduo.

As três professoras trabalham com alunos que apresentam deficiências específicas, requerendo atenção especial, e elas percebem que as crianças, em geral, parecem ter um olhar mais ampliado do que o próprio professor, pois conseguem se ajudar mutuamente; quando percebem que determinado colega não está conseguindo realizar a atividade, perguntam às professoras se podem ajudá-lo. Então, diante dessas situações vivenciadas pelas professoras e “relembradas” por elas no contexto da pesquisa, reforça-se a crença de que é possível superar as dificuldades, que é possível se *reencantar* com a profissão docente.

As professoras citaram exemplos de alunos com e sem dificuldades na aprendizagem, para reforçar a crença no cuidado que se tem que ter com todos. Entretanto, a possibilidade de *reencantamento* dependerá muito da vontade do próprio professor, de quebrar paradigmas, ter confiança em si para poder acreditar no outro, ver no outro possibilidades de aprender.

As professoras também enfatizaram a dificuldade que algumas crianças têm em aceitar “não” como resposta, dificuldade perceptível, modo geral, em todos os indivíduos, por estarem notoriamente fragilizados emocionalmente, causa esta, exemplificada pelas professoras, do aumento dos índices de assassinatos e suicídios entre os jovens.

As professoras falaram sobre o amor, que também é uma forma de dar limite às crianças, fato que precisa ser mais bem compreendido pelas famílias, para que não percam seus filhos. O professor, muitas vezes, é o único que cobra, que exige. Essas exigências, de aprender a cumprir regras, precisam também ser praticadas pela família; muitas vezes percebe-se que as crianças “pedem” por este rigor, por este socorro e quando não são “atendidas” dentro de sua própria casa, podem estar se inserindo em um universo sem volta.

#### QUADRO 26 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS APLICADAS NO EIXO *SELF*

<b>Eixo: <i>Self</i></b>
<b>Campos Emergentes:</b> Como você se vê, percebe, sente... Melhorias para convivência humana e harmoniosa nas relações

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

### Instrumentos e Procedimentos

Para desenvolvimento do estudo do **Bloco V - Relações desarmônicas na escola** foi utilizado “desenho”, respondendo ao questionamento “como você se vê?” assim como a História “O que fazer”, como ilustração. A história traz a herança da desarmonia nas interações nos grupos desde os primórdios da humanidade.

FIGURA 32 – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO UTILIZADO PARA TÉCNICA “O QUE FAZER?”

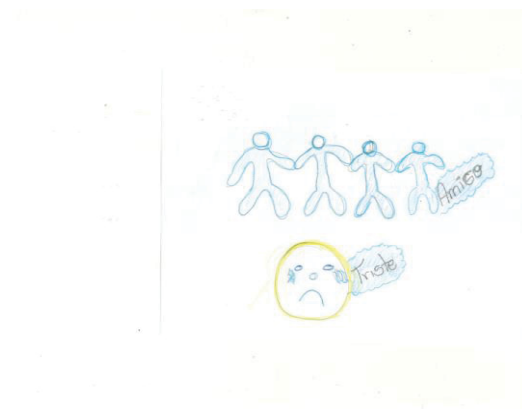


Fonte: Lacocca (1997)

### Depoimentos 6 (Professores JS, F e L), vozes dos professores sem inferências:

*“Me considero uma pessoa parceira, amigo, companheiro, me vejo assim... Já minha percepção do todo é de tristeza, muita desunião entre os colegas de trabalho, somos um grupo pequeno, não era para ser deste modo, penso que todos deveriam se unir por uma mesma causa, infelizmente vejo uma desarmonia muito grande, profissionais falando maldades uns dos outros” (F).*

FIGURA 33 – EXPRESSÃO DO PROFESSOR F





*“Entretanto acredito que quando as pessoas que compõem o grupo caírem em si, de que é necessário envolver-se em situações mais saudáveis, para conservar sua própria saúde mental, deixando de lado pensamentos medíocres e se valendo mais de coisas boas do que ruins com certeza as interações serão mais saudáveis, mas vejo que esse movimento precisa partir de cada um. Acredito que nós, profissionais da educação, temos uma missão, um compromisso dentro da nossa unidade escolar, penso que enquanto profissional tenho que fazer o melhor dentro daquela profissão que escolhi. Jamais vou sair de casa pensando em fazer algo por fazer, penso em dar o meu melhor. Então se todos que vierem tiverem esse comprometimento consigo, aí a partir desse ponto é que pode haver uma transformação do todo. Lamentavelmente o que vemos hoje são muitas pessoas frustradas, por acomodação, pessoas que entraram numa zona de conforto e não se permitem a mudanças, especialmente no serviço público do magistério. Penso que pessoas que veem trabalhar angustiadas, frustradas, não são felizes, já veem pensando... Aquela turma horrível, aqueles colegas com aquelas “caras” ... ou seja quando a pessoa já sai de casa com esses pensamentos não se permitirá mesmo a mudanças” (F).*

*“Percebo as pessoas que têm um tipo de personalidade mais difícil de lidar, mais resistentes às transformações que vêm ocorrendo no ambiente escolar e, algumas destas pessoas, além de ter um comportamento ríspido, desagradável perante o grupo, ainda se colocam como vítimas de um meio, não conseguem se ver como uma influência negativa no grupo” (JS).*

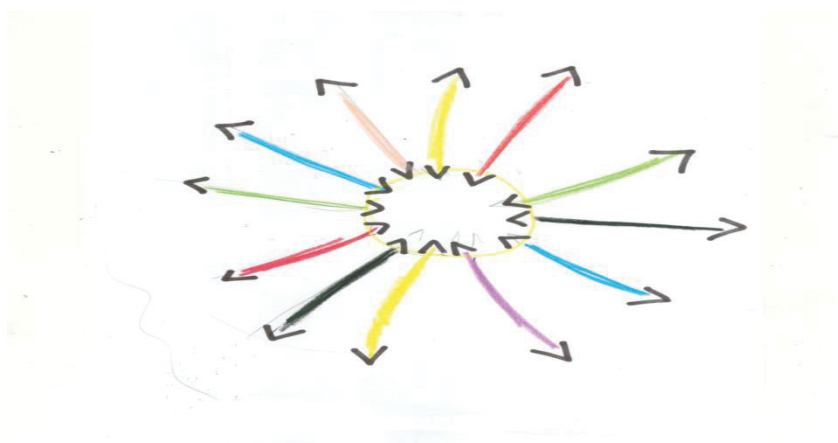
*“Em muitos momentos no trabalho docente, e que é um trabalho interacional, o tempo todo é necessário ceder, especialmente quando se trata do serviço público, onde se é vítima de um sistema educacional que caminha morosamente. Muitas opiniões ao longo da trajetória do profissional docente vão divergir em algum momento entre uns e outros profissionais envolvidos no processo, entretanto não é porque as opiniões irão divergir em determinados momentos que irá se perder o respeito entre os pares, que deveriam estar todos unidos por uma mesma causa, todos unidos em prol do sucesso de seus alunos” (L).*

*“Ter tranquilidade durante os diálogos, mesmo havendo divergências, agora bater na mesa e dizer eu não vou mudar, eu tô há 30 anos trabalhando deste jeito e é assim que eu vou continuar... Esse tipo de atitude de determinados colegas, já fazem com que os demais se afastem desta pessoa, gerando ainda mais a desarmonia no grupo. Este tipo de profissional tem esse tipo de discurso por estar no serviço público, pois se estivesse numa rede privada provavelmente não sobreviveria. Lamentavelmente o serviço público, permite que este tipo de*

situação aconteça, haja visto que estamos dialogando somente sobre relações desarmônicas na escola, nem estamos falando de outras dimensões que o próprio sistema estatutário permite e que em muitos momentos precisamos exercitar o “ceder”, sem concordar de fato com determinada situação imposta pelo sistema, sendo muitas vezes conivente com estas situações, haja visto que existe uma hierarquia e que também é um trabalho que sustenta o professor e sua família, então há um sentimento também de estar “encurralado”, o que acaba por gerar muitas outras angústias e frustrações” (F).

“Não me vejo como o centro, entretanto eu posso ser o centro, posso ajudar as pessoas a evoluir especialmente os alunos com os quais trabalho, minha família, estou disposta em ajudá-los a evoluir... entendo que todas as coisas boas que eu consigo realizar de alguma forma para o outro, acabam retornando pra mim... não posso dizer que coisas ruins não me influenciam negativamente. Impossível! Vou estar menos sorridente talvez, um pouco deprimida, entretanto tenho a consciência de que não posso descontar meus problemas particulares nas pessoas, não vou tornar determinadas angústias uma constante em minha vida. E se o ambiente de trabalho é desarmônico, sem dúvida vai contribuir ainda mais para influências ruins” (JS).

FIGURA 34 – EXPRESSÃO DA PROFESSORA J.S



*“Tem professores no grupo de trabalho que eu evito chegar perto, tenho medo, por entender que transmitem influências ruins, negativas, então eu acabo por me distanciar destas pessoas” (L).*

*“Quando determinadas pessoas se percebem numa constante desarmonia consigo, precisam compreender a necessidade de buscar ajuda muitas vezes de outro profissional, viver mais em família, se permitir a vivenciar bons momentos. Falamos muito sobre o quanto as famílias de nossos alunos estão desestruturadas, mas as famílias dos profissionais professores na sua maioria também estão, isto é perceptível no comportamento de alguns” (F).*

*“Eu estava cansado depois de um dia inteiro trabalhando com alunos, aí eu disse para minha filha que estava me pedindo ajuda para resolver sua tarefa de casa: - Calma, faz tempo que o pai não resolve este tipo de questão, mas a gente vai pesquisar, o pai vai entender pra poder explicar pra você... Disse ela: - Há pai, você não quer me ajudar, só ajuda teus alunos... Calma, eu vou te ajudar sim, só preciso entender pra poder te explicar... Eu tive que me obrigar a organizar meu tempo, trabalhava sessenta horas semanais dando aula, virei hipertenso, precisei ficar doente para buscar uma qualidade de vida pra preservar a mim e a minha família” (F).*

*“As pessoas de modo geral necessitam exercitar a auto crença, há muita amargura, falta de amor próprio, falta de perspectiva em sonhar, não entendem que não há como saber lidar com o outro sem se autoconhecer. É necessário para a própria sobrevivência estabelecer metas, se projetar para algo, desejar e compreender que a materialização destes projetos só se concretizará com esforço de cada um e entender que este esforço individual contribuirá junto as projeções do grupo de trabalho” (L).*

*“Pensando na boa convivência humana, tem de começar a partir da própria pessoa, pois não adianta “eu” querer que o outro mude, quebre paradigmas se as transformações não começarem por mim. A mudança quando imposta pelo outro, não se torna algo próprio e em algum momento o outro vai dizer... - fiz isto porque você queria que eu fizesse” (F).*

*“Nem sempre os profissionais, devido a toda fragilidade emocional que é percebida nos grupos de trabalho, estão preparados para ouvir um “não”, mesmo você falando de modo delicado, as pessoas estão tão desequilibradas emocionalmente que acham que “o mundo” está contra elas, pessoas que possivelmente nunca tiveram um “não” como resposta e, por conta disto, não conseguem administrar situações conflituosas que fazem parte do cotidiano escolar” (F).*

FIGURA 35 – ILUSTRAÇÃO DA TÉCNICA DA HISTÓRIA “O QUE FAZER”



Fonte: Lacocca (1997)

Vale lembrar, aproveitando o mote da ilustração, que a antonímia de civilização é o *declínio*, como apontam os autores do STAA. Provavelmente, isso indica que, tanto *aquém* quanto *além* da constituição da ou de uma civilização, configura-se um estado de *decaimento*. É porque estávamos, enquanto espécie, em uma condição de vias de extinção (de *perecimento* filogenético), demos um passo evolutivo rumo à civilização. Porém, quando nesse novo ciclo, a civilização ou uma cultura não consegue encontrar ou manter o estado de equilíbrio, estabilidade e solidez (civilidade), entra em *decadência*. E é o que parece estar acontecendo com a humanidade (que embarcou, quase que totalmente, no processo civilizatório): mesmo inerentemente dotada de resiliência – como qualquer corpo físico no universo –, a falta do desenvolvimento pleno (*Resiliencefullness* – plenitude da resiliência) desta extraordinária capacidade está levando os seres humanos à “bancarrota” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

### Eixo de análise *Self*

#### Campos emergentes:

Para os estudos do Eixo de Análise – *Self*, o mesmo foi sintonizado ao Bloco V - **relações desarmônicas na escola**, bem como às categorias que surgiram quando os

professores responderam às questões: Como você se vê, percebe, sente e que tipo de melhorias podem concorrer para que a convivência humana seja mais harmoniosa e as relações no ambiente de trabalho sejam mais saudáveis?

O Professor F se vê como um profissional parceiro, mas demonstrou muita tristeza, pois percebe que há muita desunião no grupo de trabalho, que há desarmonia. Esse fato reforça a questão já mencionada no Bloco I - Identidade e no Bloco VII - Fragmentação de saberes sobre a importância de os indivíduos se apegarem a situações mais saudáveis do dia a dia. O professor em questão acredita que esse movimento precisa partir de cada um, afinal todos no ambiente escolar têm um compromisso com o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, fazer o melhor da profissão que se escolheu é responsabilidade de todos os envolvidos no processo. Se houver, portanto, um comprometimento consigo num primeiro plano, e com o grupo num segundo plano, a partir desse ponto poderá haver uma transformação do todo, exercer a capacidade homeostática de manter o seu meio interno em estabilidade, apesar das alterações que ocorram no ambiente externo. O exercício desta dinâmica pode contribuir não apenas para o sujeito que protagoniza as ações, mas para todos que estão inseridos no processo. Envolve ainda, certamente, o senso de autorreferência, ou seja, de como os indivíduos se veem e percebem e o quanto consegue (ou não) estimar a si mesmo. Tais aspectos, que envolvem as referências de si mesmo que cada indivíduo possui, mesclam-se àqueles pertencentes à Dimensão Recursiva (*Self*).

O sentimento de frustração mencionado pelas professoras que participaram das técnicas de estudos do Bloco I - Identidade volta a permear os estudos deste eixo. Os professores JS, F e L apontam que o sentimento de frustração se dá por acomodação do próprio profissional que, muitas vezes, por estar atuando no serviço público não se permite mudar. São pessoas infelizes, desequilibradas emocionalmente na concepção do Professor F, lembrando que o conceito básico de felicidade trabalhado no Bloco I - Identidade constitui um sentimento de plenitude. São pessoas que já vivem angustiadas, mal-humoradas, sem perspectivas positivas sobre as coisas, contagiadas pela negatividade.

Comportamentos autodestrutivos também são comumente ligados a carências afetivas (relacionadas a familiares, amigos ou outros grupos de referência), o que também impacta na construção identitária dos indivíduos e no equilíbrio nas interações.

Nesse sentido, destacam os autores do STAA, que o problema maior está na multiplicidade de opiniões (ideias, proposições, teses, disciplinas, conclusões de toda ordem) *que não se conectam e se entrelaçam (em síntese) como unidade de (re)conhecimento da*



*realidade*. Ou seja, se o problema está na não conectividade e entrelaçamento entre as opiniões, significa que a dificuldade está na **interação** entre os *Sujeitos Cognoscentes*, particularmente no momento de interconectar (entrelaçar) as diversas e particulares apreciações para que façam sentido. Isso significa que o ambiente civilizatório, técnico e tecnológico, um nicho de algoritmos que perfaz a sociedade onde as interações (as relações humanas) acontecem é que pode estar sendo o verdadeiro problema. Não necessariamente nos processos psicológicos individuais naturais: a subjetividade/afetividade ou a cognição/racionalidade. O que é logicamente bem mais plausível, já que o que pode estar mais facilmente “com defeito” (ainda), necessitando de reparos e mais tempo de evolução, é o *processo civilizatório*; e não toda a constituição psíquica, que advém de uma preparação (natural) de milhares, senão de milhões ou mesmo de bilhões de anos de evolução do universo, de acordo como se estabeleça a escala de conformação e investigação da (de nossa) realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Neste sentido, o Método *Affectfullness* enseja a necessidade de colocarmos, como base para os “eixos de análise” a serem definidos em investigações científicas, um sistema ou conjunto de critérios *unificador* da compreensão da estrutura e função da psique. Principalmente, nas questões que dizem respeito, em um sentido (bem) mais amplo, à “saúde” humana – ou seja, ao **equacionamento** (aprendizagem), à **equilibração** (evolução) e à **solidez** (desenvolvimento) de nossa existencialidade. Isso nos protegeria da patologização constante que tem nos acometido por conta do *modus vivendi* civilizatório, de forma real ou factícia. Nesse sentido, para um princípio metodológico baseado na unidade da psique humana, o STAA desenvolveu a noção de *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

As questões evidenciadas pelo Professor F levam à reflexão de que todo ser humano passa por emoções agradáveis e desagradáveis, provenientes de relações que se estabelecem por meio de interações muitas vezes não saudáveis. Entretanto, do ponto de vista individual, o que necessita ser melhor administrado pelos indivíduos é o equilíbrio emocional, o equacionamento, a solidez, que possibilitará não valorar somente as experiências negativas. A busca do equilíbrio entre as emoções irá permitir que os indivíduos possam amenizar muitas situações conflituosas, exercitando diariamente a empatia, que conduz à *Alteridade*, e a *Resiliência Ampliada*. São padrões que necessitam ser quebrados primeiramente no pensamento individual, ou seja, as pessoas precisam “querer”, ter “vontade”, isso é algo que depende muito também de cada um. É claro que a vontade de cada um deve, também, afetar o

grupo, passando de um ponto de vista individual para um coletivo, em que pessoas podem e devem se agregar para reunir forças e transformar paradigmas.

Embora a questão interacional envolvida seja, a rigor, da alçada do eixo Alteridade, os reflexos da falta de afetividade permeada nas relações conflituosas dentro do ambiente escolar são visíveis analisando os depoimentos dos professores participantes da pesquisa. A instituição escolar, talvez sem nem mesmo tomar consciência disso, acaba dando mais ênfase às situações conflituosas do que às exitosas, contribuindo para afundar ainda mais o profissional professor numa espécie de ostracismo, reforçando cada vez mais uma postura individualista.

Esse ter “vontade”, de acordo com os pressupostos do STAA, considerando a estrutura da Célula Psíquica proposta por essa teoria, faz referência em grande medida ao *Self* – Eixo de Análise que engloba as crenças que os sujeitos têm sobre si mesmos (suas *crenças autorreferenciadas* – autoestima, autoconceito e autoconfiança) e o seu conhecimento de mundo, sendo que tais crenças constituem grande parte dos recursos psicológicos do *Ser*.

De acordo com a teorização sobre a *Célula Psíquica*, a identidade de cada pessoa é constituída pelos recursos disponibilizados pelo *Self*, e também pela forma como esses recursos são utilizados nas interações. Porém, é necessário que tais recursos encontrem oportunidades para serem construídos, para se constituírem em uma noção de ‘eu’ a ser apropriada e se tornar disponível como autorreferência para cada indivíduo. Para tanto, experiências de individuação são extremamente necessárias.

A análise do depoimento do Professor F, baseia-se, fundamentalmente, em suas crenças autorreferenciadas. Como os próprios nomes sugerem (*autoestima*, *autoconceito* e *autoconfiança*), são crenças que constituem as percepções que os sujeitos têm de si mesmo – “autorreferências” – e que têm o papel de lhe dar parâmetros quanto à valoração que atribui a si próprio em relação as demais aspectos do mundo.

Um conceito positivo sobre si mesmos, apegar-se mais a situações exitosas, agradáveis e menos as situações conflituosas seria uma possibilidade de amenizar muitas angústias presentes no ambiente escolar, na concepção do Professor F.

Os professores pesquisados reforçam que, quanto mais as pessoas interagirem nos grupos de trabalho emergidas por emoções desagradáveis a todo momento, vão contagiando as relações deste grupo de forma negativa, desarmoniosa. Muitas vezes, determinadas pessoas nem necessitam falar; só as expressões faciais e seus atos já traduzem seus pensamentos negativos.



Este Bloco de Investigação que trata das relações desarmônicas na escola reforça a questão do exercício diário da alteridade e da resiliência, corroborando as análises do Bloco I sobre identidade, no sentido em que:

A resiliência busca superar a postura debilitante da condição assumida para a espécie, como argumentam os autores do STAA, de forma geral: a de que os indivíduos humanos são pouco resilientes; ou que poucas pessoas são resilientes. A noção de resiliência do STAA pode ser vista com estendida (*fullness*) porque não trata tal fenómeno de forma isolada. Nesta perspectiva, a resiliência só pode ser plenamente compreendida se for vista inserida em uma unidade psicológica; no caso proposto pelo STAA, na *Célula Psíquica*. Assim, a resiliência precisa ser entendida em interação – em circuito, por meio de interconexões, que podemos alegoricamente chamar de “correias”, as quais dinamizam a Célula Psíquica:

- **subjetivamente**, na versão *Fractal*, com o *Self*;
- **objetivamente**, na versão *Fractal*, com a *Identidade*;
- **semioticamente** (ou seja, na verificação dos *sintomas* que estabelecem um sentido existencial nas interações, a equilibração), em sua versão *Processual*, com a *Alteridade*;
- **semanticamente** (isto é, compreendendo sua *significação*), ainda em sua versão *Processual*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- **estruturalmente** (base existencial, forma, solidez), em sua versão *Ampliada*, com o *Sujeito Cognoscente*;
- e **funcionalmente** (motivos existenciais, homeostase, equilíbrio), também em sua versão *Ampliada*, com o *Dasein*, o *Ser-no-Mundo* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

De acordo com os pressupostos acima podemos dizer que pensar harmonicamente é pensar que tudo está conectado, enfrentar os “coitadismos”, ampliando o pensamento para a resolução de problemas e conflitos, buscando coexistir de forma harmônica, respeitando a diversidade de opiniões, libertar as emoções do medo e da melancolia; ceder em alguns momentos pode ser necessário, recuar hoje para avançar amanhã.

O trabalho docente constitui um trabalho interacional; por vezes é importante e necessário ceder, na concepção do Professor F, especialmente quando se trata do serviço público, onde se é ‘vítima’ de um sistema educacional que caminha morosamente. As opiniões irão divergir em muitos momentos entre os pares, entretanto, não se pode perder o respeito, que é a base para se manter harmonia nas relações e entender que todos estão no

ambiente escolar em prol de uma mesma causa, que é o sucesso dos alunos e seu desenvolvimento humano.

Retoma-se a questão do equilíbrio, a busca pela *homeostase*. Para haver a tranquilidade sugerida pelo Professor F, faz-se necessário o equilíbrio nas relações profissionais, na família, no grupo de amigos. E, para manter o equilíbrio nas relações, ceder em alguns momentos e evoluir por meio das interações se faz necessário, “saindo da gavetinha”, da zona de conforto, buscando novos patamares de bem-estar, preservando tanto a si como ao outro, aprendendo a lidar com as adversidades da profissão docente; isso é, sem dúvida, exercitar a *Resiliência* (em todas as suas versões, recentemente criadas pelos autores do STAA, conforme citadas acima) diariamente.

Segundo o STAA, o *Self* é a base da subjetividade de um indivíduo, configurando a *Dimensão Recursiva* humana. Armazena recursos psíquicos construídos durante a vida, os quais são acionados nas mais diversas situações, constituindo referência de auto-orientação tanto no que concerne a si quanto à percepção de mundo, fazendo com que o indivíduo amplie sua capacidade cognitiva de levantar recursos para saber lidar com situações conflituosas e evoluir com elas..

De acordo com a perspectiva do Método *Affectfullness* do STAA, compreende-se que organizar essa habilidade recursiva é criar um caminho, algo que permita imprimir sua própria individualidade e autorreferência no contexto em questão. E o *Self* é a instância que coloca os indivíduos em movimento, que dá recursos para o enfrentamento da realidade.

A Professora L entende que as coisas boas que realiza para o outro, acabam de alguma forma retornando para ela. É um retorno das ações permeadas de emoções agradáveis nas interações. Assim, a tendência é que experiências mais exitosas venham a ocorrer.

Esclarecem os autores do STAA que a emocionalidade – algo intrínseco ao *Self*, uma vez que direciona a postura e as ações de um indivíduo a partir das referências que possui – habilita cada indivíduo a lidar com a realidade à sua própria maneira, mostrando a disposição (ou não) de se colocar em movimento, assumindo (ou não) a condição de enfrentamento da realidade tal como percebida, e podendo apresentar, espontaneamente, respostas diferenciadas do esperado pela coletividade padrão. Isso porque o *self*, de acordo com a noção de Célula Psíquica proposta pelo STAA, objetiva manter, nutrir, armazenar e organizar recursos psicológicos para capacitar os seres a interagir com o mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Se o ambiente de trabalho é desarmonico, acabará contribuindo para evolução de relações negativas. Todos passam por problemas, dificuldades; faz parte do cotidiano de cada ser humano. Entretanto a prática da *Resiliência Ampliada* é uma boa sugestão para superar os desafios deste cotidiano, buscando melhor qualidade nas relações e, por sua vez, melhor qualidade de vida. É o exercício da blindagem contra situações conflituosas e das pessoas que acabam alimentando sentimentos ruins, na opinião da Professora K: “*é melhor manter distância para sua própria saúde mental*”.

Diante desses depoimentos, em articulação com as análises anteriores, infere-se que essas interações podem ser consideradas “adoecidas”, uma vez que se deparam com tantos empecilhos para fluírem em uma medida desejável de harmonia e estabilidade. Mas, de qualquer modo, há interesse e preocupação por parte dos professores nesse sentido.

Os professores salientam que os profissionais que se mantêm às voltas com pensamentos ruins, negativos, necessitam buscar ajuda, viver mais em família, praticar situações que lhe permitam usufruir o sentimento de prazer. Observa-se a necessidade de desenvolver a *Alteridade* em todos os aspectos.

Ao estudar o Bloco II, no que se refere ao distanciamento das famílias na vida escolar das crianças, dialoga-se sobre o quanto as famílias de nossos alunos estão desestruturadas. Porém, as famílias dos profissionais professores na sua maioria também estão, e isto é perceptível no comportamento de alguns professores.

O Professor F dá o exemplo da situação em que sua filha lhe pediu ajuda para realizar a tarefa, dizendo que ele só ajudava os alunos. Exercitando a paciência, o Professor foi ajudá-la. Enfatizou durante o diálogo com a pesquisadora que trabalhava sessenta horas semanais e precisou ficar doente para entender a importância de sua família, da (re)organização do seu tempo, da preservação da sua vida.

Os professores JS, F e L compartilham da mesma ideia que é preciso sonhar, planejar momentos de prazer com a família, alimentando sentimentos bons, emoções agradáveis, permitindo-se ser mais feliz e equilibrado.

A técnica aplicada por meio da história “*O que fazer?*” fez com que os Professores JS, F e L tivessem também a percepção de como a herança da constituição de caráter, por exemplo, dentre tantos outros aspectos herdados de nossos antepassados, de nossos pais, corroboram para reproduzir na atualidade situações muito parecidas com as representadas na história.

Na concepção dos professores há de se ter um investimento pessoal nas perspectivas de cada um, seus sonhos, seus projetos de vida, entender que é um esforço individual, mas que também contribuirá para o coletivo. Sinalizam aspectos de autoconhecimento e da crença, pensando na boa convivência humana, de que se tem de começar a partir da própria pessoa, “pois não adianta ‘eu’ querer que o outro mude, quebre paradigmas se as transformações não começarem por mim”. Parece ser um começo no sentido de instrumentalizar, ampliar, acionar nossos processos internos de resiliência.

Os sete Blocos de Investigação apresentados durante todo o percurso da pesquisa como possíveis angústias que causam afetamentos no profissional professor em exercício estão muito entrelaçados; isto ficou fortemente evidente durante o processo de análise dos depoimentos.

Os Eixos de Análise com base nas dimensões da *Célula Psíquica – Identidade* (Dimensão Configurativa), *Self*, (Dimensão Recursiva), *Alteridade*, (Dimensão Moduladora) *Resiliência Ampliada* (Dimensão Criativa) e *Linguagem Plena* (Dimensão Homeostática) estão presentes em todos os Blocos de Investigação – e isso faz muito sentido, pois se as dimensões da Célula Psíquica estão em todas as pessoas, de modo universal (cada qual obviamente experienciando tais dimensões ao seu modo), elas estarão permeando todas as ações humanas. Por este motivo é que os fenômenos envolvidos nessas dimensões são perceptíveis nos afetamentos anunciados nos Blocos de Investigação organizados neste estudo.

Arriscamos em dizer que o Bloco V, que trata das relações desarmônicas na escola, seja talvez o que mais afeta o profissional professor em exercício. Como já mencionado, ficou notório no depoimento de alguns professores o quanto o profissional docente está fragilizado emocionalmente por uma série de questões, que muitas vezes opta pelo isolamento, não se permitindo a amplitude do exercício da resiliência, não se permitindo negociar e ceder quando preciso, alimentando-se de sentimentos ruins, vitimizandose, não aceitando os muitos “nãos”, que fazem parte do processo interacional – e por tudo isso, adoecendo física e psicologicamente.

Assim como mencionado pelas professoras R.K ,A e I, no Bloco IV sobre crianças com dificuldades de aprendizagem, que em determinadas situações não sabem aceitar o “não” como resposta, pode se dizer que na concepção dos professores J.S, F e L, referindo-se ao Bloco V de Investigação, os professores estão tão fragilizados que não estão também em determinadas situações conseguindo ouvir um “não” como resposta; e isso mostra que não são

somente as crianças que são protagonistas deste tipo de situação. As pessoas têm estado tão desequilibradas emocionalmente que acham sempre que “*o mundo está contra elas*”, como dito pelo Professor F, reforçando assim a não amplitude de resiliência vivenciada cotidianamente.

Os Professores JS, F e L e outros participantes da pesquisa sugeriram que este momento, proporcionado pelas pesquisadoras, seria uma grande possibilidade de se abrir um diálogo mais individualizado, sinalizando interesse de uma possível formação em serviço – especialmente no caso deste Bloco de Investigação (relações desarmônicas na escola), com vistas a amenizar muitas situações conflituosas que acontecem nas interações do grupo de trabalho. Em reuniões pedagógicas em que todos participam, situações que são mais particulares tendem a não serem expostas, e os problemas vão se tornando crônicos. A possibilidade de diálogo em um formato mais individualizado e lúdico – como o realizado no contexto da presente pesquisa – abriria caminhos para, além de amenizar certas angústias, também tornar o professor um profissional “afetivamente ampliado” com relação à complexidade que é o cotidiano de seu trabalho. O professor deseja ser ouvido, visto e reconhecido. Esta sugestão foi dada também pela dupla trabalhada no Bloco VII - Fragmentação dos Saberes, como possibilidade de abertura de diálogo para evolução e melhor qualidade nas interações de trabalho no ambiente escolar.

Uma vez que as condições interacionais em instituições escolares nem sempre são saudáveis, até por conta das grandes dificuldades administrativas, culturais, políticas e ideológicas que as afetam, especialmente as instituições públicas, pessoas com forte sensibilidade captam-nas e as vivenciam em uma magnitude muito alta. Pode-se supor, com base nos pressupostos do STAA, que elas acabam por se deslocar do ‘eu’ comum subjetivo e interno para um ‘eu’ transcendente e filogenético, com outras perspectivas funcionais e motivos evolutivos mais amplos, o que depende de um mecanismo resiliente muitíssimo intenso. É também um processo que gera sofrimento e, por isso, o indivíduo se fecha em ostracismo. Trata-se de uma medida autoprotetiva, mas também de um alerta (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). Talvez possamos prestar maior atenção a esse processo e aprender com ele.

Considerar tais possibilidades exige uma postura de entendimento de que a qualidade das interações na vida dos indivíduos os afeta, que cada situação traz exigências próprias, e sem uma visão ampliada sobre o assunto, lacunas são criadas, tornando-se por vezes intransponíveis.

QUADRO 27 - SÍNTESE DOS CAMPOS EMERGENTES COM BASE NAS TÉCNICAS  
APLICADAS NO EIXO RESILIÊNCIA

Eixo: Resiliência
<p><b>Campos Emergentes:</b></p> <p>Me sentiria mais satisfeito com a profissão docente se...</p> <p>Conhecer-se</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

### Instrumentos e Procedimentos

No **Bloco - VI: Desvalorização dos professores** foram exploradas ideias, por meio de reflexões elaboradas com os professores, no que se refere a sentimentos de satisfação ou não com a profissão docente, vislumbrando um despertar para a valorização de si em primeiro plano, encontrar-se consigo e com seus valores. Para tanto, foi utilizada a técnica do “espelho” (ANDRADE, 1999) (técnicas detalhadas no Apêndice 4).

### Depoimentos 7 (Professora R), vozes dos professores sem inferências:

*“Me sentiria mais satisfeita se a comunidade, especialmente os pais dos meus alunos reconhecerem verdadeiramente o valor do trabalho do docente com um retorno no sentido de acompanharem de forma sistemática as atividades, as tarefas. Existe uma insatisfação geral com a questão salarial do profissional professor, entretanto, minha maior insatisfação enquanto docente é a falta de acompanhamento da família que vai cada vez mais acentuando a angústia, o sentimento de desvalorização profissional por parte do professor. Sinto que com o passar do tempo as famílias vêm transferindo cada vez mais responsabilidades que não cabem aos profissionais professores” (R).*

*“Entendo que o foco do trabalho do profissional professor é o desenvolvimento da aprendizagem, entretanto reforça que se as famílias não valorizarem o trabalho docente, não se alcançará os resultados esperados na aprendizagem dos alunos” (R).*

*“Acredito que a relação família e escola poderia ser mais aproximada, de modo a escola arrumar meios mais incisivos de cobrança desta aproximação que seria a meu ver uma obrigação das famílias. Seria um ponto de partida para mostrar, de forma mais incisiva, o valor do trabalho docente. E o que na maioria das vezes ocorre é que quando os pais vêm tratar de determinado assunto, o diálogo nem sempre é saudável, pois muitos vêm com um discurso agressivo, praticamente impondo a culpa do “fracasso” do aluno no professor. A*

*escola foi perdendo seu valor ao longo do tempo, e o que se percebe é que para muitas famílias a escola é vista na atualidade como “um lugar para meu filho(a) ficar” (R).*

*“Numa turma de trinta alunos você consegue ter o reconhecimento do valor da profissão docente em torno de um terço destas famílias, e como é gratificante o professor perceber que determinadas famílias dão o merecido valor para profissão docente... o professor está cumprindo um papel que vai muito além de dar conta das questões da aprendizagem de seus alunos. Me considero uma professora extremamente exigente, me preocupo com o bom desempenho dos meus alunos, sei quando estão doentes, me preocupo se alimentaram-se antes de vir à escola, me sinto na obrigação de oferecer todas as possibilidades possíveis para o bom desenvolvimento da aprendizagem de todos, mas sinto que enquanto a família, de modo geral, não der o devido valor para a profissão docente é como andássemos na contra mão...” (R).*

*“Em nenhum momento quando você iniciou a leitura da técnica eu pensei em mim... Pensei nos meus filhos, no meu marido, mas agora você dialogando comigo sobre essas questões entendo que a pessoa mais importante pra mim, sou eu mesma... Acredito que a “ficha” das pessoas, de modo geral, está caindo, pois ao longo da minha trajetória docente já me vi em situações piores das quais estamos vivenciando no momento, sinto que as pessoas estão “acordando” e percebendo a urgência de retomada dos valores da profissão docente. Falta pouco para eu me aposentar, mas eu não desisto, acredito na profissão, tenho competência para contribuir muito ainda. Não podemos nos deixar contagiar por pensamentos medíocres, apáticos, não podemos nos entregar, precisamos estar sempre estudando, buscando entendimento amplo sobre as coisas possíveis, não ficar engessados, “sair da ostra” ...” (R).*

### **Eixo de análise - Resiliência**

#### **Campos Emergentes:**

Me sentiria mais satisfeito com a profissão docente se...

A Professora R enfatiza a questão da valorização do profissional professor especialmente pelas famílias, que reconhecessem mais o trabalho docente, apontada como sendo uma das angústias dos profissionais professores no Bloco II sobre o distanciamento familiar da vida escolar das crianças.



Para a Professora R o foco do trabalho do profissional professor é o “*desenvolvimento da aprendizagem*”; entretanto, reforça que se as famílias não valorizarem o trabalho docente, não se alcançará os resultados esperados na aprendizagem dos alunos. A escola pode obter meios mais incisivos de cobrança da aproximação das famílias, fato que constituiria um ponto de partida para mostrar o valor do trabalho docente. Contudo, enfatiza a Professora M, que esta aproximação deveria ser uma obrigação das famílias.

Seria motivo de satisfação, na concepção da Professora R, que as famílias se aproximassem mais da escola para tratar de experiências exitosas de seus filhos, mas o que ocorre na maioria das vezes é que a escola só é procurada para tratar do possível “fracasso” da criança. Como é gratificante na concepção da Professora R o sentimento de valorização de seu trabalho quando determinadas famílias a procuram para dialogar não somente sobre as dificuldades das crianças, mas também sobre experiências positivas.

A *Resiliência* é um fenômeno fortemente ligado ao enfrentamento de situações, sendo que a maioria delas é, conforme postula o STAA, de caráter interacional. O ser humano interage, o tempo todo, consigo mesmo e com outros humanos, com objetos, com outros seres (não humanos), com conceitos, com ideias, com os elementos da natureza, com nossa cultura; enfim, com tudo aquilo que o universo nos oferece, sendo essas coisas visíveis aos nossos olhos ou não.

A *Resiliência* (ampliada) refere-se então à plasticidade, tanto em nível ontogenético, como em nível filogenético – isto é, de preocupação com a espécie humana, enquanto nosso ponto referencial no universo – a qual precisamos exercitar para interagirmos de diversas formas com as diferentes escalas e perspectivas presentes no mundo que nos circunda.

O foco é demonstrar indicadores, de acordo com o Método *Affectfullness* do STAA, de como podemos compreender o que vem ocorrendo no desenvolvimento humano para que se possa buscar caminhos para que muitos dos sentimentos de angústias apontados pelos professores em exercício, sejam de alguma forma amenizados.

A *Resiliência Ampliada* permite mudanças; cabe a nós buscarmos compreender o que pode estar envolvido, minimizando os preconceitos e assertivamente trabalhar nessas transformações. A *Resiliência* é trazida para este estudo de maneira que busque se aproximar da forma como concebida pelo STAA: fundamentalmente, como o alicerce da *Dimensão Criativa* do sujeito, envolvendo sua percepção de criatividade para solucionar situações interacionais, resistência e capacidade adaptativa perante as vicissitudes da realidade

(SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), constituindo-se, assim, o que o STAA conceitua como *Resiliência Ampliada*.

No que se refere à técnica utilizada, a técnica do espelho, a mesma trouxe à tona aspectos de autoconhecimento. Por exemplo, o diálogo com a Professora R remeteu ao sentimento de “inquietude”, no sentido saudável da palavra. Defende que é possível amenizar muitas das angústias presentes no cotidiano do trabalho docente quando o grupo de trabalho se projetar em direção aos mesmos objetivos no que se refere ao sucesso dos alunos, aspecto este fortemente mencionado nos estudos do Bloco V - Relações desarmônicas na escola, tocando em questões referentes à construção da identidade docente, harmonia de trabalho nos grupos, relações saudáveis; trabalhando em prol do desenvolvimento humano na sua totalidade, solidificando assim a ideia de um profissional “professor afetivamente ampliado”.

Quando a Professora R se referiu à “inquietude”, no que concerne à autoconfiança, também contribuiu com dados para o levantamento de indicadores de *Resiliência Ampliada* no contexto escolar, no sentido de que não se abate pelas situações conflituosas do cotidiano escolar, buscando alternativas criativas de amenizar as situações difíceis. São os recursos criativos ativados que constituem o processo de desenvolvimento da *Resiliência Ampliada* do sujeito.

O que gira em torno do costumeiro funciona como condicionamento. Salientamos o pensamento da Professora R sobre a “inquietude”, seria esta uma forma criativa de explorar o não-comodismo, ao não condicionamento, aos quais muitas coisas são arbitrariamente impostas por sistemas condicionantes do cotidiano escolar, cenário desta pesquisa – e que os professores em exercício vão, ao longo de sua trajetória, infelizmente adaptando-se, amoldando-se.

Como pressupõem os autores do STAA, adaptar-se é, na maioria das vezes, um ato de se *amoldar* ao regular, ao normalizado; o que não contém a ideia de “ir além” – ao que acrescentaríamos o “ir aquém” – isto é, localizar as demandas daquilo que está sendo deixado de lado (de ambos os lados) e, de algum modo, negligenciado. Assim, não estaríamos praticando nada parecido com algumas das propriedades básicas da noção de ‘resiliência’: ter a habilidade de *esticar-se além* do habitual (de si ou das coisas que pratica) e saber postular um retorno (desejável) – aqui também os referidos autores somam a ideia de *retrair-se aquém* do comumente esperado pela normalidade; ou seja, ter *plasticidade*: a capacidade de, do ponto de vista estrutural e/ou funcional, transformar-se ou se aperfeiçoar perante, de um lado, um

*além* (experiências ou estímulos novos) e, de outro, um *aquém* (necessidades em escassez que precisam ser resgatadas) (SANT’ANA- LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Conhecer a possibilidade de que há em todos nós uma dimensão vital que carrega uma espécie de fractal do todo, do universo, da natureza, e que desta forma fornece as bases para o desenvolvimento (envolvendo processos de crescimento; superação; manutenção) faz parte da *Resiliência Ampliada*. É possível crer que tais capacidades criativas se expandem, amplificando as possibilidades de ser no mundo. Apesar do imenso desafio, que é lidar com as questões do cotidiano, com o tempo e com procedimentos alternativos – baseados especialmente na confiança, portanto, na afetividade – utilizar suas possibilidades ampliadoras para criar novos recursos e desenvolver formas de interação mais saudáveis no ambiente escolar seria a possibilidade de um caminho a ser trilhado.

O que está em questão, de acordo com os autores do STAA, é que a prática da resiliência “quebra” ou desafia o previsível, a normalidade, o regular. Por um lado, busca resgatar que foi preterido e que talvez não devesse ter sido; e, por outro, procura aquilo que ainda não foi dimensionado e que possui boa chance de solucionar a realidade posta. E a superação do desafio se faz com o *acréscimo* ou a *recomposição*, com uma criação (ou recriação) que se encaixa enquanto resolução de problema – eis a *criatividade*. Logo o discernimento e a construção da noção de resiliência têm de ser uma espécie de “tiro no escuro calculável”: você sabe que está no desconhecido, mas, igualmente, (re)conhece que as propriedades do desconhecido são da mesma ordem, do mesmo mundo, do conhecido; o que lhe direciona e modifica do ‘olhar’ para o ‘tatear’, da cognição para a sensibilidade pura. É um “jogo” de unção e emulação: de tocar o outro (o mundo) e, por conseguinte, outra realidade, com reverência (respeito) e tentar se igualar ou superá-lo sem sentimentos “baixos”, de competitividade predatória; isso porque o objetivo primordial é aperfeiçoar a estrutura e o funcionamento de si em consonância ao meio. É a busca da realização da homeostase, da equilibração, da harmonia – o que leva à felicidade (SANT’ANA- LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

QUADRO 28 - RESUMO: ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Eixos de Análise	Campos Emergentes	Síntese das Análises (palavras e/ou ideias chave)
Identidade	Identidade é... Felicidade é... Relacionar-se é... Professor com olhar afetivamente ampliado	Se constrói por meio das relações; Sentimento de plenitude Empatia; Foco nas situações positivas;

	<p>é...</p> <p>Ser educador é...</p> <p>Sentimentos que representam as quatro emoções básicas (alegria, medo, tristeza e raiva)</p> <p>Como me vejo e como vejo o outro</p> <p>Curto e faço...curto e não faço...não curto e faço...Não curto e não faço.</p>	<p>Quebra de paradigmas;</p> <p>Conhecer-se e conhecer o outro;</p> <p>Insegurança.</p>
<i>Self</i>	<p>Como você se vê, percebe, sente...</p> <p>Melhorias para convivência humana e harmoniosa nas relações</p>	<p>Apega-se a situações mais saudáveis;</p> <p>Compromisso e desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Acomodação;</p> <p>Emoções agradáveis e desagradáveis;</p> <p>Crença/ Vontade;</p> <p>Interações mais saudáveis;</p> <p>Possibilidade de transformação e abertura de diálogo para melhor qualidade no trabalho.</p>
Resiliência Ampliada	<p>Me sentiria mais satisfeito com a profissão docente se...</p> <p>Conhecer-se...</p>	<p>Valorização do trabalho docente;</p> <p>Aproximação família e escola;</p> <p>Autoconhecimento, autoconfiança e inquietude.</p>
Alteridade	<p>O processo comunicativo familiar, afetamentos deste contexto na aprendizagem.</p> <p>Escolas com falta de estrutura física, mas especialmente humana...</p> <p>Pedido em benefício próprio e em benefício do outro</p> <p>O que mudou no ensino de ontem e de hoje...</p> <p>A prática escolar, está contribuindo para a formação de seres humanos mais humanos?</p> <p>As orientações são dadas a todas as crianças, cada qual entende do seu jeito...</p>	<p>Exercitar as sensibilidades;</p> <p>Fragilidade emocional;</p> <p>Valorização humana do profissional professor;</p> <p>Formação em serviço;</p> <p>Preocupação com o professor em início de carreira;</p> <p>Processo de mudanças, compreensão de si para compreender o outro;</p> <p>Apegar-se a experiências exitosas;</p> <p>Desenvolver as aprendizagens e potencialidades de todos, considerando a individualidade;</p> <p>Crença na superação das dificuldades e reencantamento com a profissão.</p>
Linguagem Plena	Busca da homeostase	“Professor afetivamente ampliado”

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Ao organizar as informações coletadas e analisadas em um recurso mais visual e objetivo, como o apresentado no quadro acima, buscou-se contribuir para uma visão de “sobrevoo” do que representa o trabalho realizado em unidade, coerentemente com a perspectiva epistemológica monista que lhe dá base, na integralização de ideias e concepções.

Desse modo, foi possível concluir que os instrumentos de coleta adotados contribuíram com informações relevantes, que se complementaram entre si, para as análises que a pesquisa empírica objetivou: levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

De um modo geral, todos os instrumentos utilizados (especialmente os de cunho qualitativo) contribuíram, superando as expectativas, com dados para os Eixos de Análise que correspondem às dimensões da *Célula Psíquica – Identidade, Self, Resiliência Ampliada, Alteridade* de acordo com os estudos do STAA. Como destacado por Luna (1996), o papel do pesquisador é o de um intérprete da realidade pesquisada; portanto, a partir dos depoimentos e registros escritos, ou seja, a partir de todas as interações da pesquisadora com os professores, foi possível refletir sobre os pressupostos do estudo e confirmar que:

a) Existem indicadores nos depoimentos dos professores em exercício no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana, bem como à desarmonia no grupo de trabalho. Entretanto, os participantes apresentaram em suas ideias a necessidade de se ter um olhar mais apurado, mais “afetivamente ampliado” sobre as interações, sobre a dialética do afetar e de ser afetado continuamente por meio dessas interações em prol de um desenvolvimento mais amplo tanto como profissional como humano, na construção de um espaço contendo relações mais saudáveis;

b) Os fundamentos do STAA, por meio das dimensões psicológicas *Identidade, Self, Alteridade e Resiliência Ampliada*, podem ser empregados para analisar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como para a qualidade nas interações que vivencia no espaço escolar;

c) Comprova-se que o Eixo de Análise sobre *Identidade* está sincronizado com as demais instâncias que compõem a *Célula Psíquica - Alteridade, Self e Resiliência Ampliada* postulados pelo STAA -, pois se entende que para se construir uma identidade profissional, no caso do professor em exercício, todas as demais dimensões precisam ser mobilizadas para que este processo de construção, de fato, se desenvolva. Deste modo, abre-se um caminho para que os professores possam se tornar “Afetivamente Ampliados”;

d) É possível levantar indicadores de desenvolvimento pessoal, por meio dos critérios do STAA, tendo em vista contribuir para a formação profissional e para a prática docente. Considera-se que reflexões nesse sentido foram desencadeadas nas professoras por meio da aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo, os quais também trouxeram dados relevantes sobre a articulação dos Blocos de Investigação e dos Eixos de Análise, por meio

dos Campos Emergentes. A articulação destas três categorias analíticas (blocos, eixos e campos) ressalta, mais uma vez, a validade do princípio da Unidade Triádica defendido pelo STAA, em que duas categorias se unem entre si tendo com elo uma terceira, que fornece sentido e dinamicidade.

Diante de tais considerações, confirmou-se o pressuposto de que os professores pesquisados têm potencial para se tornarem “**Professores Afetivamente Ampliados**”. Essa afirmação está pautada, fundamentalmente, no fato de que os professores, como evidenciado desde os primeiros encontros, foram abertos a uma experiência nova, sentiram-se seguros, confiaram e arriscaram olhar para si mesmos e para sua prática docente, bem como olhar para o “outro”, em sentido mais ampliado. Enfim, o grupo participante dessa pesquisa caracterizou-se pela disponibilidade emocional, elemento essencial para que se desenvolvam como “Professores Afetivamente Ampliados”.

#### QUADRO 29 – LINGUAGEM PLENA

<b>Eixo: Linguagem Plena</b>	
<b>Campos Emergentes:</b>	
Busca da homeostase	

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Quando se fala em Linguagem Plena, referindo-se à quinta dimensão da *Célula Psíquica* proposta pela *Afetividade Ampliada*, imagina-se que ela envolve a oralidade, a linguagem corporal, como gestos e mesmo expressões de afetuosidade; porém, não se limita a nenhuma delas e nem mesmo a todas essas modalidades juntas. Conforme explanado na fundamentação teórica deste trabalho, a *Linguagem Plena* é o suporte da Dimensão Totalizante (ou “*Verdadeiro Eu*”) que, como a denominação sugere, é a dimensão psíquica que converge, totaliza as demais dimensões da *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). É uma dimensão “acima” das outras, uma dimensão meta. Em outras palavras, refere-se a uma dimensão “transcendente”, isto é, que transcende as demais experiências interacionais e psicológicas que possuímos por meio da *Célula Psíquica*. A *Linguagem Plena* permite ao ‘eu’ estar (realmente) sendo harmônico consigo mesmo e com o mundo circundante.

Conforme exposto, a vida humana em geral vem sendo muito pautada pelo imediatismo, materialidade e inúmeros dualismos que negam ou excluem grande parte das

possibilidades de ser das coisas e fenômenos. Quando as dimensões básicas da *Célula Psíquica*, formada pela identidade, *Self* e *Resiliência* se autorregulam com a ajuda da quarta dimensão a *Alteridade* nas interações e ficam harmonizadas entre si, é possível ascender à quinta dimensão, rumo à homeostase. Por isso podemos também chamá-la de *Dimensão Homeostática*. Com essa harmonização entre si e com o entorno, somos capazes de viver a homeostase.

Quando buscamos dualismos estamos negando, evitando o monismo, que é a expressão da coordenação do universo. Deste modo, teremos dificuldades em entender o que acontece dentro de nós como se fechássemos os olhos, os ouvidos e todos os sentidos para interações mais saudáveis. Interagimos com pessoas e com o mundo o tempo todo, que nos deixemos afetar por elas e que as afetemos e que juntos consigamos encontrar o equilíbrio, explorar novas perspectivas, novas hipóteses, novas experiências, procurar entender aquilo que ainda não entendemos. É um desafio que serve para nos fazer crescer, evoluir; seria muito fácil se tudo estivesse sob nosso controle, mas é preciso entender que não é desse modo que as coisas funcionam.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros questionamentos, das primeiras ideias, este estudo se focou, sensivelmente, no professor como protagonista. Buscou-se desenvolver (e disseminar) um Olhar (com “o” maiúsculo mesmo) para o professor em exercício e suas concepções acerca da docência, com uma nova perspectiva, sob uma ótica ampliada de si e do outro, com vistas a se tornar um “Professor Afetivamente Ampliado”.

Inquietações profissionais constituem o foco desta pesquisa, fruto de minhas vivências profissionais. Como pedagoga presencio no cotidiano muitas situações que, posteriormente, foram expostas durante o processo investigativo nos depoimentos dos professores participantes do estudo. E essa inquietude é que me impulsionou não somente a saber das hipóteses de ‘coisas’ que perturbam o professor (gerando angústias e afetamentos negativos), mas especialmente de promover uma ação para melhorar as interações no ambiente escolar.

No que se refere ao escopo do estudo, o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* – STAA, apresentado por seus autores de maneira direta, presencial, em que pude usufruir do privilégio de conversar com os próprios autores de um arcabouço teórico tão promissor, oportunizou maior compreensão da problemática da pesquisa – que objetivou refletir sobre as dificuldades que o professor em exercício vivencia na prática cotidiana (seus *desencantos*) e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes (explorando as possibilidades de *reecantamento* com a profissão).

A pesquisa focou as escolas públicas, espaço onde, hipoteticamente, de acordo com pressupostos assumidos, os professores em exercício estão sofrendo *tempos de desencanto* com a profissão. Dessa forma, a proposta da pesquisa foi articular conhecimentos teóricos e empíricos acerca de como ser tornar um “Professor Afetivamente Ampliado” – pois, encontrar novos sentidos e significados para algo que se encontra desgastado, necessitando de ressignificações, constitui um caminho para se desenvolver, como preconiza o STAA. Este estudo justifica-se por buscar lançar esse olhar sensível para o professor, investigando sobre as questões que o afetam e defendendo a legitimidade de suas decepções, mas buscando saídas.

Suas decepções são legítimas porque o professor, embora seja o protagonista desta pesquisa, não pode se responsabilizar sozinho por todas as mazelas que se encontram no sistema educacional atualmente, particularmente o sistema público no Brasil. Concordamos que mudanças urgentes nas políticas públicas educacionais precisam ser realizadas.

Concordamos que os paradigmas que regem a educação institucional (e que, inclusive, definem as políticas públicas) necessitam ser urgentemente revistos – e por isso mesmo tocamos em alguns deles durante a pesquisa, como a fragmentação dos saberes, por exemplo. Isso é algo que transcende a ação individual do professor, que já nasce experienciando tal postura fragmentadora no conhecimento. Nesse sentido, é muito útil pensar que a homeostase deve vir de ações conjuntas em várias escalas (políticas, ideológicas, estruturais etc.), uma vez que a complexidade social existente, que leva a condições ruins de trabalho e ao prejuízo das ações pedagógicas, em todos os sentidos, requer que encontremos minimamente algum nível de sintonia. E assim começa um esforço para a busca de homeostase, o qual deve mirar, em cada uma dessas escalas, a melhoria da qualidade nas interações (não apenas das interações pessoais, mas, sim, das interações entre todos os aspectos envolvidos). Trata-se de uma mudança de postura, um novo olhar para as formas pelas quais as coisas do mundo podem se relacionar. É aí que entra a crucial participação do STAA, pois ele oferece a possibilidade de ampliar nossa percepção sobre isso, por meio de formas teóricas e práticas de abordar a temática.

É desafiante olhar para o professor de forma dinâmica. Assim, para entender o que angustia esse profissional, elegeram-se sete Blocos de Investigação e, a partir deles, buscaram-se elementos bibliográficos para compor a Revisão de Literatura com Busca Sistematizada, como também para elaborar e aplicar o questionário intitulado Diagnóstico Crítico da Realidade (“Categoria I - Perfil do Professor” e “Categoria II - Socialização Profissional”), que proporcionou um mapeamento dos “afetamentos” experienciados por um grupo de 30 professores em exercício no ensino fundamental público da cidade de Joinville (Estado de Santa Catarina / Brasil). Na segunda parte do referido questionário, foram analisados os depoimentos dos professores, os quais, de modo objetivo, expressam as situações que os desagradam no cotidiano escolar.

A partir do mencionado diagnóstico, foi possível realizar uma nova etapa: o processo de intervenção junto a uma parte (metade) dos professores pesquisados, por meio da aplicação de técnicas dinâmicas a pequenos grupos, com características de grupo focal. Cada técnica estava sintonizada com os Blocos de Investigação previamente delimitados. Os dados coletados, de natureza qualitativa, permitiram que fossem aprofundadas as análises para além do que já havia sido explorado nos questionários aplicados inicialmente. Esta exploração, com caráter de intervenção, também ocorreu por meio do diálogo e depoimentos dos professores sobre suas angústias e emoções vivenciadas no dia a dia.

Após concluídos os dois momentos empíricos, os dados oriundos do processo de intervenção foram organizados em Campos Emergentes, com base no discurso dos professores participantes. Em tais campos convergiram as categorias que emergiram dos dizeres dos professores no processo de aplicação das técnicas. Respeitando-se as premissas do Método *Affectfullness* (derivado do STAA), os Campos Emergentes e respectivos Blocos de investigação foram articulados com os Eixos de Análise baseados nas dimensões da *Célula Psíquica*, conforme postulado pelo STAA, criando-se um sistema analítico por triangulação.

Consequentemente, foi possível visualizar alguns parâmetros significativos para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”, objetivo geral desta pesquisa. Tal processo também contribuiu para o êxito com relação aos objetivos específicos do trabalho:

1. Pesquisar indicadores, nos dizeres dos professores em exercício, no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana e que tipo de acompanhamento e orientação tais professores percebem como eficazes;

Esse objetivo foi alcançado, como destacado na comprovação dos pressupostos, tendo sido, com as análises, evidenciado que prevalece nos professores que participaram do processo, uma visão de que as “coisas”, as situações que ocorrem no ambiente escolar nem sempre são saudáveis para as pessoas – dificultando o processo de desenvolvimento humano que a escola deveria ajudar a proporcionar –, tornando o ambiente desarmônico e causando no professores afetamentos negativos. Ao mesmo tempo em que sinalizaram que as situações são em grande parte conflituosas, desarmônicas com os alunos, famílias dos alunos e com os próprios colegas de trabalho, bem como com o sistema educacional de maneira geral, enfatizaram que não é possível continuar com esse estado de coisas e que algo necessita ser feito imediatamente para, minimamente, amenizar algumas dessas situações desagradáveis relatadas em seus depoimentos. Uma das sugestões foi a de sistematizar uma formação em serviço, sobre temáticas emergentes e significativas, do ponto de vista dos próprios professores.

2. Investigar o nível de compreensão dos professores sobre o sentido do “afetar e ser afetado” nas interações no ambiente escolar em prol de um desenvolvimento mais amplo tanto como profissional e quanto como ser humano;

O alcance desse objetivo foi se delineando já no decorrer da pesquisa empírica, pois embora o estudo já contasse com algumas categorias analíticas (providas tanto pelos Blocos de Investigação como pelos Eixos de Análise do STAA), no estudo dos Campos Emergentes

surgiram outras categorias a partir da intervenção com o uso das técnicas focadas no diálogo. Assim, à medida que os instrumentos e procedimentos foram sendo aplicados, indicadores de categorias emergentes foram sendo organizados, resultando nos campos. Ressaltamos que o diálogo com o STAA foi realizado concomitantemente a todos esses momentos.

3. Identificar parâmetros indicativos de um “Professor Afetivamente Ampliado” com base na análise das dimensões psicológicas que compõem a *Célula Psíquica*, tal como articuladas pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) e por meio do Método *Affectfullness*, mostrando que o estudo das referidas dimensões (*Identidade, Self, Alteridade, Resiliência Ampliada e Linguagem Plena*) contribuem para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tornando possível o resgate de seu reecantamento pela profissão docente.

Tendo em vista que norteia toda a investigação, este objetivo foi sendo *ressignificado* ao longo do trabalho, pois “conhecer” o professor e promover seu “autoconhecimento” nas (e para as) suas interações no ambiente escolar, em uma perspectiva ampla como a do STAA, constitui-se um processo dinâmico e reflexivo. Nesse movimento, portanto, um “Professor Afetivamente Ampliado”, primeiramente, caracteriza-se pela não padronização de comportamentos, atitudes e perfis; mas, sim, pelo movimento flexível e dinâmico, pela capacidade de desenvolver uma *Linguagem Plena*, que é essencial para que se possa *olhar*, crítica e sensivelmente, para si mesmo e para o mundo, ampliando (e harmonizando) suas interações na realidade como requisito para o encontro da homeostase (equilíbrio, estabilidade, harmonia) e se chegue o mais perto possível da felicidade.

Por isso, impetrar ou desenvolver a dimensão da Integralização Homeostática da Célula Psíquica, isto é, a Linguagem Plena, pode ser a chave para a composição de parâmetros educacionais baseados no desenvolvimento humano integral. Exatamente porque esta dimensão norteadora possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se/raciocinando(Self), representando (Identidade), intuindo/“insightando” (Resiliência Ampliada) e “jogando”/balanceando (Alteridade) – a multiplicidade interacional da Realidade Dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 55).

Diante de um contexto onde se percebem relações desarmônicas em tantas e variadas escalas, causando desequilíbrio emocional, hostilidade nos diálogos e adoecimento, indagamo-nos: *Será que há Professores felizes?*

Podemos perceber que mesmo sinalizando situações desagradáveis nos depoimentos dos participantes, muitos demonstram persistência de modo a querer, a ter vontade de “mudar

o rumo das coisas”. Também parece ter ficado claro para os participantes que há de se romper primeiramente com paradigmas intrapessoais, no que se refere à capacidade de se relacionar com suas próprias emoções e sentimentos. Ou seja, refere-se ao autoconhecimento e à automotivação do indivíduo, suas autocrenças e como ele aplica tais recursos em sua vida, para dar conta então das relações interpessoais.

Trabalhar os afetos dos professores após terem sido tocados pelas próprias reflexões, permitiu aos participantes a passagem do *insight* para a epifania, e desta para a catarse (nas palavras dos autores do STAA), como se pode perceber nos depoimentos. Assim, o trabalho mostrou a verdade de suas premissas (como se queria demonstrar) e de que é na *alteridade* das relações que as soluções são encontradas. Se não entendemos como afetamos e somos afetados pelas coisas – ideias, sentimentos, emoções, pessoas – não seremos capazes de encontrar o almejado equilíbrio, a sombra da felicidade, a homeostase.

Em síntese, o “Professor Afetivamente Ampliado” caracteriza-se como um ser de Linguagem Plena, um “Eu sensível e pensante”, em interação com a realidade e que se apoia nessas interações para, constantemente, evoluir.

Essa premissa vai ao encontro dos depoimentos dos professores quando relataram suas angústias e, importante ressaltar, também da vontade e perspectiva de mudança. Eles concordam que do ‘jeito’ que as situações – em especial, a desarmonia nas relações, interações que não são saudáveis gerando o desencanto com as relações interpessoais, reforço de emoções desagradáveis mais que as emoções agradáveis – estão, não podem continuar e que, minimamente, essas situações precisam ser amenizadas, proporcionando um primeiro passo rumo a um reecantamento com a profissão.

Falta comentarmos acerca do quarto objetivo específico, que foi anunciado como se segue:

4. Realizar um processo de intervenção, de caráter piloto, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa junto aos professores das escolas envolvidas no estudo, abrindo a possibilidade de diálogo no espaço de hora-atividade e de reuniões pedagógicas sobre como ser um “Professor Afetivamente Ampliado” nas interações do cotidiano escolar.

Foi observável que a participação no presente estudo já afetou os professores no sentido de refletirem criticamente sobre as questões enunciadas, ao ponto de demonstrarem desejo de buscarem meios para melhorar qualitativamente as interações com as pessoas do seu cotidiano escolar. Porém, quando considerado de forma mais ampla, este é um objetivo que se pretende atingir como consequência do investimento nesta pesquisa, pois, mediante a

socialização deste trabalho, pode-se vir a contribuir, posteriormente – até mesmo em cursos de formação continuada –, para a construção de educadores que valorizem os princípios e parâmetros de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

É importante salientar que a presente investigação confirmou o fato alarmante de um crescente adoecimento emocional entre professores oriundo, ao que tudo indica, de interações desarmônicas que envolvem o ambiente escolar: interações com os alunos, familiares dos alunos, com os próprios colegas de trabalho, como já sinalizado nas análises. Os dados levantados demonstraram a expressividade de depoimentos que evidenciaram relações muito superficiais entre essas instâncias, de pouco diálogo e, ainda pior, que se transformam em fontes de medo, ansiedade e estresse. Tal reflexão aponta a necessidade de um urgente resgate nessas interações, que se constituem como essenciais para a qualidade de um trabalho pedagógico.

Aspectos da emocionalidade humana ainda são, infelizmente, vistos como perturbadores da razão e negados ou mal trabalhados, em decorrência de uma “postura séria e profissional”. Espera-se, no entanto, que pesquisas e abordagens como a que se propôs neste estudo contribuam para a desconstrução desse tipo de pensamento. Pois, sobretudo, acredita-se que este estudo contribuiu para a investigação científica, no campo da Educação, até mesmo pela originalidade da proposta de contribuir para *fornecer critérios ou parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”* – o que pode vir a colaborar, conseqüentemente, para a **ressignificação dos processos que envolvem a afetividade** até mesmo em programas de formação de professores – inicial, continuada e em serviço. Igualmente, abre novas perspectivas, com ações que busquem amenizar angústias oriundas do cotidiano escolar, ações estas que podem ser produzidas pelos próprios professores – já que por meio desta pesquisa foi possível perceber muitas ideias protagonizadas pelo grupo participante.

Pode-se dizer que um “Professor Afetivamente Ampliado” se caracteriza pela disponibilidade e sensibilidade para conhecer a si mesmo e o mundo. Mas isso precisa ter sentido em uma perspectiva dialética, tendo em sua essência a interação, que venha a contribuir para o desenvolvimento humano em sua totalidade. As premissas do STAA têm como base uma perspectiva fundamentada no *monismo*, que vê a realidade como una, integrada; mas, ressalta-se que a realidade é também interacional, exigindo que nela estejam as *interligações* que a tornam una. Em assim sendo, este professor saberá buscar a *homeostase* – o equilíbrio nas interações para que estas se tornem saudáveis –, fundamentando-se nos

princípios do estudo da *unidade triádica*, que ajuda a entender a perspectiva da Célula Psíquica juntamente com as dimensões que a compõem: Identidade, *Self*, *Resiliência Ampliada*, *Alteridade* e *Linguagem Plena*.

Os indivíduos, ao se deixarem afetar pelas interações, ampliam sua visão da realidade, considerando que há muito a fazer para reparar as feridas que impactam nos *desencantos* do professor com a profissão e afetam diretamente a qualidade de seu ‘eu’. Passam a ansiar por algo melhor, maior, entendendo que podem se desenvolver e que cada um pode ser um “Educador Afetivamente Ampliado” e *reencantado* com a sua profissão. Iniciativas de transformação para o desenvolvimento humano e social devem ter como premissa o caminhar para a homeostase, transformando as interações, tornando-as plenas de *alteridade*.

Dar novos passos, investir cada vez mais em reflexões e ações, em interações mais plenas de alteridade, de afetividade; a emergência de uma consciência ampliada é uma necessidade premente para a sobrevivência de todos. Porém, ainda na sua formação, os profissionais da área educacional carecem de referenciais teóricos e práticos que os auxiliem a manter a crença no potencial de tais pessoas e, portanto, a investirem em seu desenvolvimento.

Diante disso, se faz premente incrementar a formação do profissional em educação, atualmente com bases teórico-metodológicas descomprometidas com dualismos e dicotomias (ou, do mesmo modo, comprometidas com a integralidade da realidade) – utilizando-se, por exemplo, o STAA, que pode configurar um cenário com ricas contribuições para a intervenção em escolas junto aos professores, como vários deles sugeriram em seus depoimentos para fins deste estudo.

Diz-se popularmente que todo homem vive no “tamanho de seu mundo”, ou seja, nesse mundo ele recebe uma carga de ‘receitas prontas’, experiências das pessoas que vivem no seu entorno, adicionando, posteriormente, essas experiências às suas próprias vivências, criando o “tamanho de seu mundo”. Nesse sentido, importante ressaltar que a identidade do ser humano é constituída de acordo com seu ambiente social, normalmente carregado de julgamentos morais, fartamente erigida sob forma de uma série de normas, leis, pensamentos etc., enquanto os outros seres vivos, que não recebem essa carga emocional, vivem mais livres, seguindo seus próprios instintos.

Também as mudanças ocorridas na sociedade atual impactam na identidade do ser humano. As crianças de hoje vivem uma nova ordem social: a tecnologia digital, por exemplo. Possuem uma carga altíssima de informação e a processam rapidamente. Muitos preferem



aprender fazendo, e gostam, sobretudo, de recursos audiovisuais, não apresentando tendência à leitura. Imprimem um novo modo de ser e desafiam as instituições tradicionais e o ensino convencional, que se baseia somente na transmissão de conteúdos.

O professor, nessa miríade de possibilidades e problemas, se vê acuado, angustiado. Parece haver um caos instalado na educação brasileira. Escolas superlotadas, atendendo crianças oriundas das mais diversas situações, muitas vezes violentas, sem apoio familiar, professores inseguros, despreparados, doentes, trabalhando em ambientes precários. Como trabalhar a humanização dessas pessoas que vai muito além do que dar conta da grade curricular dos conteúdos a serem ministrados?

Mas, acredita-se que por pior que sejam as situações habituais da escola e até mesmo impossíveis de serem verdadeiramente resolvidas, a esperança e a perseverança, o “reinventar-se”, pensando num processo de construção de si e do outro é um passo importante a ser dado. Esta é a proposta deste estudo, que tem como base o STAA, já apresentado, que se utiliza do inter-relacionamento de quatro dimensões da *Célula Psíquica: Identidade* (Dimensão Configurativa), *Self* (Dimensão Recursiva), *Alteridade* (Dimensão Moduladora), *Resiliência Ampliada* (Dimensão Criativa) e *Linguagem Plena* (Verdadeiro Eu).

O STAA proporciona uma compreensão integralizada e ampliada dos processos de autorregulação psíquica e, conseqüentemente, de desenvolvimento, entendendo-se a psique por meio do conceito de Célula Psíquica, formada pela *unidade triádica* que fornece uma estrutura básica à psique (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d), permitindo analisar as diferentes facetas do desenvolvimento humano, a partir de uma visão sistêmica.

Observou-se que resgatar a identidade do professor (*identidade* é uma das instâncias de Célula Psíquica) torna-se tarefa primordial, uma vez que se percebe hoje no cotidiano da escola que, ao longo de sua prática profissional, mostra-se desencantado com a docência e com sua inserção no ambiente escolar, e esse desencanto parece ser fruto de angústias que o assolam quando do desenvolvimento de suas atividades como já mencionado.

Enfatiza-se a importância do STAA e do Método *Affectfullness* (Plenitude do Afeto – método que emergiu no âmbito do STAA) para, no contexto do presente estudo, analisar as possibilidades que permitem ao profissional professor em exercício ampliar o seu olhar sobre o mundo e, principalmente sobre si, tornando uma meta factível o reencontro do equilíbrio nas interações no seu trabalho cotidiano.

Como explicam os autores do STAA, se os sistemas complexos, como é o caso da humanidade, puderem alcançar um nível aceitável de equilíbrio (homeostase, harmonia), e por

que não dizer, de *felicidade*, então conseguirão melhor controlar suas ações – *as quais dependem inexoravelmente de como efetivam suas interações*.

Somente assim se poderá, a partir da *Resiliência* e do exercício da *Alteridade*, enfrentar os desafios do cotidiano escolar em meio às turbulências do cenário político educacional, jornada ampliada de trabalho e outros fatores que causam *desencanto* do profissional professor na busca da *homeostase* e harmonia na constituição de uma identidade profissional digna de seu exercício.

Os professores participantes sugeriram a disseminação deste estudo, no formato de uma proposta de Rede para apresentar à Secretaria Municipal de Educação do Município de Joinville, no Estado de Santa Catarina, possibilitando a outras unidades escolares a reflexão sobre o assunto, bem como tomar conhecimento das premissas do STAA. Trata-se de um embrião... que vai ao encontro do pensamento da pesquisadora de que este estudo não se conclua com a defesa da tese, mas que se permita dialogar referentemente ao professor *Afetivamente Ampliado* pelo restante de sua carreira, em processos de formação em serviço e futuras investigações e intervenções.

Dessa forma, acredita-se que este estudo contribuiu com a comunidade científica do campo da Educação, em essência pela originalidade da proposta de se fornecer critérios ou parâmetros para o desenvolvimento de um *Professor Afetivamente Ampliado* – o que pode vir a colaborar, conseqüentemente, para a *ressignificação* dos processos que envolvem a afetividade até mesmo em programas de formação de professores – inicial, continuada e em serviço –, abrindo novas perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, n. 23, São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2691-int.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- ALVES, C. P.; MACHADO, C. A.; GASTAUD, M. B.; NUNES, M. L. T. Crianças atendidas por problemas de aprendizagem em psicoterapia psicanalítica. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, n. 2, p. 432-442, 2013.
- AMARANTE, A. A. **Relações em saberes em tempo de rede**: Tecnociência, Filosofia e Educação, Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ANDRADE, G. S. **Teoria e prática de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- ARAÚJO, J. C. C. **A dinâmica familiar como fator promotor de dificuldades de aprendizagem**: uma afirmação possível? Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOLAÑOS, M. J. S. **La paradoja de la conciencia plena en ausencia de la Afectividad Ampliada**: la empatía distanciada de la ética en las intervenciones basadas en Mindfulness y la cuestionable normalización materialista de lo que nos hace humanos. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2012, v. 15, n. 1, p. 81-100.
- BRASIL. MEC. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012**. 02/10/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192). Acesso em: 06 maio 2018.
- BRITO *et al.* Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 589-605, 2014.
- CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200371&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200371&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2018.
- CARNEIRO, G. R. S. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

- CEBULSKI, M. C. **Um diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- CHRISTOFARI, A. C. **Modos de ser e de aprender na escola**: medicalização (in)visível. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, J. M. Famílias recasadas: mudanças, desafios e potencialidades. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, São Paulo, dez. 2012.
- DABUL, N. J. S. **Características de resiliência e a implementação de uma nova estratégia de comunicação**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: PUC, 2012.
- DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- ELIAS, L. A Importância da gestão de conflitos nas relações de trabalho: um estudo de caso na Secretaria de Saúde de Biguaçu/SC. **Coleção Gestão da Saúde Pública**, v. 8, **Contribuições para a Gestão do SUS**, Florianópolis, 2013.
- ESPINOSA, B. **Tratado da reforma da inteligência**. São Paulo, Editora Nacional, 1966.
- FONTANA, L. S. **As pedagogias online do Complexo Kids**: crianças, mães e pais em conexão. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.
- FRAIMAN, L. P. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 37<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Paulo Freire, 2009.
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, Recife, 2004.
- GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>. Acesso em: 06 maio 2018.
- GASKELL, G. Entrevista individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GASPARIM, L. **Interações em sala de aula:** vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Fundação Carlos Chagas e PUC. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio 1992.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa y subjetividade**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento Humano. In: L. M. Simão; A. M. Martinez (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2004.

JAPUR, M. Alteridade e grupo: uma perspectiva construtivista social. In: MARTÍNEZ; A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

KLOEPPEL, A. J. **Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado”?** Uma análise psicológica das interações no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LACocca, L. M. **“O que fazer”:** falando de convivência. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v.14, n. 3, p. 62-82, 2009. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 10 maio 2018.

LOOS, H. CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

LOOS-SANT’ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista** (Belo Horizonte), v. 29, n.3, p. 199-0, jul./set. 2013.

LOOS, H.; SANT’ANA, R. S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do Eu, do Outro e da Vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOOS-SANT’ANA, H.; SANT’ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. **Educação integral...?** Cuidado com a entropia...! Reflexões em *Afetividade Ampliada* sobre a Educação Integral. In PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). A

educação integral e integrada: contribuições da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, pp. 173-207.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; OLIVEIRA, C. *Affectfullness* as the basis for the (re)formulation of teacher's professional identity. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 8, n. 2, p. 79-107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol8.Iss2.2172>

MARÇAL, M. C. C.; MELLO, S. C. B.; CORRÊA, M. I. S. As crises silenciadas pela modernidade e pelas tecnologias da cultura da virtualidade real. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 249-263, jan./abr. 2012.

MENDES, A. O. **A valorização docente no contexto do sistema estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande Sul (SEAP/RS)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

NASCIMENTO, M. I. M.; SILVA, R. M.; GRACINO, E. R. A coisificação do homem nas relações de educação e trabalho. **X Seminário Nacional do HISTDBR**. 18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP, Campinas (SP).

NASCIMENTO, R. O. Formação de identidade docente, escola e culpabilização profissional: convergências e discussões teóricas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 2, n. 2, São João Del-Rei, fev. 2008.

NASCIMENTO, T. A. C.; SIMÕES, J. M. Análise da gestão de conflitos interpessoais nas organizações públicas de ensino profissionalizante em Nova Iguaçu – RJ. **REGE**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 585-604, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Lisboa, 1995.

\_\_\_\_\_. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em: 03 maio 2018.

OLIVEIRA, A.; LEITE FILHO, C.; RODRIGUES, C. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. **XXXI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 22-26 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, L. F. **Pobreza, trabalho infanto-juvenil e escolarização: concepções e práticas a partir do programa Bolsa Família**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 83-91, jul/set, 1998.



PAIXÃO, R. B.; MELO, D. R. A.; SOUZA-SILVA, J. C.; CERUINHO, C. G. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, jul./ago./set. 2013.

PALUDO, K. I. **Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PATRÍCIO, Z. Qualidade de vida do ser humano na perspectiva de novos paradigmas. In: PATRÍCIO, Z. M.; CASAGRANDE, J.; ARAÚJO, M. **Qualidade de vida do trabalhador**: uma abordagem qualitativa do ser humano através de novos paradigmas. Florianópolis: Autores, 1999.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” - nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, vol. 21, n. 61, São Paulo, 2007.

PAULS, M. **Indicativos de conexões e afinidades entre o aprendizado da linguagem formal e a inserção à álgebra elementar**: um ensaio sobre a superação de dificuldades por meio da semiótica e da *Afetividade Ampliada*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: J. Tavares (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 77-94.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, nº 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>. Acesso em: 15 set 2018.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul/dez., 2014.

RIBEIRO, J. M. C. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIOS, K. S. A.; DENARI, F. E. Apoio comportamental positivo: estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 2, p. 157-168, abr/jun 2011.

ROCHA, K. B.; SARRIERA, J. B. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 10, n. 2, 187-196, 2006.



ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.

SAMPAIO, N.M. Inserção de professoras iniciantes em escolas públicas: um olhar sobre as práticas na Espanha. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 36-60, maio/ago. 2015.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C.; LOOS, H. Ampliando o sentido da arte na educação por meio da afetividade. **Arte, atualidade e ensino**. CUNHA, D. S. (Org.). Guarapuava: Unicentro, 2013. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/editora/files/2013/09/Arte.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SANT'ANA, R. S. LOOS, H. CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 109-124, 2010.

SANT'ANA-LOOS, R. S. Do método e da Filodoxia na Compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico da L. S. Vygotsky para a Psicologia. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

\_\_\_\_\_. Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia. Saarbrücken: OmniScriptum / Novas edições acadêmicas, 2016.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327619012\\_celula\\_psiquica\\_a\\_face\\_estrutural\\_da\\_unidade\\_basica\\_da\\_psiqe\\_conforme\\_a\\_afetividade\\_ampliada](https://www.researchgate.net/publication/327619012_celula_psiquica_a_face_estrutural_da_unidade_basica_da_psiqe_conforme_a_afetividade_ampliada)

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327616030\\_a\\_afetividade\\_ampliada\\_enquanto\\_metateoria\\_breve\\_ensaio\\_acerca\\_do\\_que\\_nos\\_faz\\_humanos\\_e\\_repercussoes\\_para\\_a\\_psicologia](https://www.researchgate.net/publication/327616030_a_afetividade_ampliada_enquanto_metateoria_breve_ensaio_acerca_do_que_nos_faz_humanos_e_repercussoes_para_a_psicologia)

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327619022\\_sistema\\_teorico\\_da\\_afetividade\\_ampliada\\_e\\_a\\_nocao\\_de\\_interacao\\_breve\\_sintese\\_epistemologica\\_-\\_parte\\_ii\\_acerca\\_da\\_anacronia\\_entre\\_teorica\\_e\\_pratica](https://www.researchgate.net/publication/327619022_sistema_teorico_da_afetividade_ampliada_e_a_nocao_de_interacao_breve_sintese_epistemologica_-_parte_ii_acerca_da_anacronia_entre_teorica_e_pratica)

\_\_\_\_\_. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique conforme a *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013d. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327619012\\_celula\\_psiquica\\_a\\_face\\_estrutural\\_da\\_unidade\\_basica\\_da\\_psiqe\\_conforme\\_a\\_afetividade\\_ampliada](https://www.researchgate.net/publication/327619012_celula_psiquica_a_face_estrutural_da_unidade_basica_da_psiqe_conforme_a_afetividade_ampliada)

\_\_\_\_\_. *Resiliencefullness e Affectfullness*: o Mundo-no-Ser e o Ser-no-Mundo. In: OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C.; PALUDO, K. I. (Orgs.). *Resiliência: Teoria, avaliação e prática em Psicologia*. São Paulo: Hogrefe CETEPP. [no prelo].

\_\_\_\_\_. *Afetividade Ampliada e o Método Affectfullness*. Curitiba: [no prelo].

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. S.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **Identidade do professor**: um estudo sobre a dimensão afetiva. 2009. Disponível em:  
<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo2/identidadedoprofessor.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOARES, Teresa C.; CZERESNIA, Dina. Biologia, subjetividade e alteridade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n. 36, p.53-63, jan./mar. 2011.

SORDI, A. O.; MANFRO, G. G.; HAUCK, S. O conceito de resiliência: diferentes olhares. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 13, n. 2, p. 115-132, 2011. Disponível em:  
[http://www.rbp.celg.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=61](http://www.rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=61) Acesso em: 25 abr. 2018.

SOUZA, S. V. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível**: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 527-537, 2013.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet - Contemporaneidade, educação e tecnologia**, V. 1, n. 2, p. 62-71, abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, p. 209-244, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. **Anais**, Caxambu: ANPED. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 27 jan. 2020.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 262-271 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901014.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

TAVARES, M. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRESOLDI, M. E. **Caleidoscópio**: desvelando o adolescente em conflito com a lei. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

VERGUEIRO, P. V. Identidade de professor: uma pesquisa fundamentada na psicologia analítica. **Psicologia Revista**. PUC, São Paulo, v. 18, n.2, pp. 203-229, 2009.

VINHA *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747>. Acesso em: 03 ago. 2018.

VIOLA, C. G. **Sentido e ausência de sentido no ensino de Jacques Lacan**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIRGOLIM, A.; FLEITH, D.; PEREIRA, M. **Toc, toc...plim, plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 13ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VÓVIO, C. L.; RIBEIRO, V. M.; NOVAES, L. C.; BRAVO, M. H. Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 126, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2561>. Acesso em: 15 jul. 2018.

WIELEWICKI, A. Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola brasileiras. **Temas em Psicologia**. 2011, V. 19, no 2, 379-389.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 13-42.

ZANETTE, E. M. **Seria a reificação um erro filosófico? Um ensaio sobre sua cota desejável enquanto processo mental e implicações epistemológicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - PRIMEIRO MOMENTO DE COLETA DE DADOS



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR

**Prezado(a) Professor(a)!**

Este questionário tem por objetivo coletar dados para a estruturação do Projeto de Pesquisa intitulado **“Professores em exercício: é possível educar na Afetividade (Ampliada) em tempos de desencanto?”**, desenvolvido pela doutoranda Clésnia de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> Helga Loos-Sant’Ana e destinado aos professores efetivos no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Joinville.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional, porém, de grande importância para o cumprimento dos objetivos das pesquisas e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da educação.

Agradecemos sua colaboração.

#### CATEGORIA I – PERFIL DO PROFESSOR

Data:

Horário:

Entrevistado (codinome):

1- Sexo:

a) ☐ Masculino

b) ☐ feminino

2- Idade:

3- Estado civil:

a) ☐ Solteiro(a)

- b) ☐ Casado(a)
- c) ☐ Separado(a)/Divorciado(a)
- d) ☐ Viúvo
- e) ☐ Outros

4- Tem filhos?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim Quantos? \_\_\_\_\_

5- Qual das opções abaixo melhor representa o seu nível de escolaridade completo?

- a) ☐ Ensino Superior - Pedagogia
- b) ☐ Ensino Superior - Licenciatura
- c) ☐ Ensino Superior - outros cursos (Bacharelado)
- d) ☐ Pós-Graduação - Especialização
- e) ☐ Pós-Graduação - Mestrado
- f) ☐ Pós-Graduação – Doutorado

Se for Licenciatura, qual o curso? \_\_\_\_\_

Se for Bacharel, qual o curso? \_\_\_\_\_

6- Qual o formato que você realizou o curso superior?

- a) ☐ Presencial
- b) ☐ Semipresencial
- c) ☐ A distância
- d) ☐ Outros \_\_\_\_\_

7- Há quanto tempo você trabalha como professor na Rede Municipal de Ensino?

- a) ☐ 0 a 3 anos
- b) ☐ 4 a 10 anos
- c) ☐ 11 a 15 anos
- d) ☐ 16 a 20 anos
- e) ☐ Mais de 20 anos

8- Você leciona na Rede Municipal de Ensino, para:

- a) ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- b) ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental
- c) ☐ Educação de Jovens e Adultos – EJA

Série/Anos que leciona:

Anos Iniciais (1º ao 5º ano) \_\_\_\_\_

Anos Finais (6º ao 9º ano) \_\_\_\_\_

Qual(is) disciplina(s): \_\_\_\_\_

9- Em quantas escolas você trabalha na Rede Municipal de Ensino?

- a) ☐ Apenas nesta escola
- b) ☐ Em duas escolas
- c) ☐ Em três escolas
- d) ☐ Em quatro ou mais escolas

10- Período em que trabalha na Rede Municipal de Ensino:

- a) ☐ Matutino
- b) ☐ Vespertino

- c) ☐ Matutino e vespertino
- d) ☐ Noturno

11- Principais cursos realizados na área da educação:

---

12- Fontes de consulta quando tem dificuldades para realizar suas atividades profissionais:

---

## **CATEGORIA II - SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

13- Você se sente valorizado como professor?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim
- c) ☐ Às vezes

14- Como você define a harmonia em seu relacionamento com a equipe de trabalho em sua escola?

- a) ☐ Ótimo
- b) ☐ Bom
- c) ☐ Regular
- d) ☐ Ruim
- e) ☐ Outro \_\_\_\_\_

15- Quais as maiores angústias e/ou dificuldades que você, Professor(a) em exercício, encontra para exercer a docência em sua escola? Assinale quantas opções desejar, numerando as opções escolhidas por ordem de importância para você (1º, 2º, 3º..).

- a) ☐ Distanciamento das famílias da vida escolar dos alunos
- b) ☐ Falta de estrutura nos recursos físicos na unidade escolar
- c) ☐ Falta de estrutura nos recursos humanos na unidade escolar
- d) ☐ Precariedade no ensino
- e) ☐ Fragmentação dos saberes
- f) ☐ Grande demanda de alunos com dificuldades na aprendizagem

16- Quais ações você, Professor em exercício, sugere para que tais angústias e/ou dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente sejam amenizadas.

17- Se você trabalha em mais de uma escola, você percebe as mesmas angústias e/ou dificuldades entre elas?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não
- c) ☐ Não trabalho em outra escola

18- Você considera que, com o passar dos anos, há mais facilidade no exercício da docência?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

Por quê?

---



19- Você já pensou em desistir da carreira docente?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não
- c) Se afirmativo, o que o fez permanecer?

---

---

20- Como você se sente em sua carreira docente? (esta resposta contribuirá muito com a pesquisa, mas fique à vontade para não responder, caso prefira.

---

21- Para você, Professor em exercício, o que auxiliaria no cotidiano de seu trabalho de docência?

- a) ☐ Acompanhamento da administração da escola. Quem? \_\_\_\_\_
- b) ☐ Cursos de formação continuada
- c) ☐ Espaço para troca de experiências com outros professores
- d) ☐ Outros

22- Deseja fazer algum comentário sobre esse questionário ou propor outras situações que não foram citadas, mas que observa em sua prática como professor?

---

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - SEGUNDO MOMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR

**Professores em exercício: é possível educar na Afetividade (Ampliada) em tempos de desencanto?**

Tese desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Helga Loos-Sant'Ana

Orientanda: Clésnia de Oliveira

Curitiba (PR), 2019

Questionário aplicado aos Professores que participaram do primeiro momento da pesquisa em 2017 (2º semestre) – Itens que chamaram a atenção na pesquisa por estarem estatisticamente equilibrados, portanto optou-se em repetir alguns questionamentos, pós-banca de qualificação do projeto de pesquisa no ano de 2018.

Lembrando que não é necessária sua identificação na entrevista. Os dados/suas respostas contribuirão efetivamente para a pesquisa seguindo os princípios éticos profissionais já explicados anteriormente.

13- Você se sente valorizado como professor?

---



---



---

14- Como você define a harmonia em seu relacionamento com a equipe de trabalho em sua escola?

---

---

---

19- Você já pensou em desistir da carreira docente? Justifique.

---

---

---

**APÊNDICE 3****PAUTA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES  
PARA DEVOLUTIVA DOS DADOS DA PESQUISA****Secretaria de Educação**

E.M.Gov. Heriberto Hulse  
Diretora Elizabeth Fischer Telles Proença  
Auxiliar de Direção Elisabete Regina Tavares Sell  
Supervisora Clésnia de Oliveira  
Orientadora Educacional Mariana Stahnke Camargo

Joinville, 11 de abril de 2019.

**PAUTA REUNIÃO PEDAGÓGICA****Matutino:**

- ☐ Rede de ideias: Construindo espaços significativos “O que os espaços externos comunicam/possibilitam as crianças?”
- ☐ Revisão do Contrato Didático

**Vespertino:**

- ☐ Devolutiva dos dados da pesquisa “Professores em exercício: É possível educar na Afetividade (Ampliada) em tempos de desencanto?”
- ☐ Trabalhando com produção de textos
  - Leitura/Rede de ideias
  - Atividade de produção de texto orientada

## APÊNDICE 4

### DESCRIÇÃO DETALHADA DA PROPOSTA DE CADA TÉCNICA REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES DURANTE A SEGUNDA ETAPA DO TRABALHO EMPÍRICO, PROCESSO DE INTERVENÇÃO

#### BLOCO I – Identidade profissional do professor em exercício

**Objetivo:** Compreender, por meio das técnicas realizadas junto aos professores, suas concepções acerca do processo da construção da identidade docente. Refletir sobre a autopercepção e como os participantes percebem o outro, explorando o significado da empatia, objetivando a sensibilização dos participantes e contribuindo para sua aproximação.

#### Técnica I

##### Caixa com frases para completar

Identidade é...

Professor com olhar afetivamente ampliado é...

Felicidade é...

Se eu tivesse que descrever o que é ser educador em uma frase eu diria...

As relações são cheias de surpresas, de desafios, mas com elas aprendemos a nos conhecer melhor, a compreender os outros, a compartilhar certezas e dúvidas e a amar o que é mais importante de tudo. Para você se relacionar é...

Fonte: Inspirado em KLOEPPEL (2014)

#### Técnica II

##### Emocionômetro

Fantoches de “carinhas” dos sentimentos que representam as quatro emoções básicas: alegria, medo, tristeza e raiva.



Distribuir uma cartela amarela para cada professora(o), para que aponte na emoção com a qual se identifica no momento:

Dialogar sobre o porquê de seu sentimento: ...

Fonte: Inspirado em GASPARIM (2012)

### **Técnica III**

#### **Autoconhecimento (em dupla, apontando aspectos positivos e negativos)**

Quem é você? Como você se vê?

Olhe seu colega e diga como você o “sente”, e como ele(a) parece para você?

Como você acha que é visto(a) por seu colega?

Fonte: Inspirado em GASPARIM (2012)

### **Técnica IV**

#### **Curtograma**

Os participantes devem preencher no mínimo seis tópicos para cada quadrante.

Escrever sobre coisas do dia a dia e, também, sobre fatos isolados. Neste exercício, você poderá explorar a colaboração dos participantes do grupo, porque, a cada colocação de um participante, os outros podem se ver, explorando, assim, o significado de empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Perguntar aos participantes: Como se sentiram e o que isso acrescentou ao seu autoconhecimento.

Curto e faço...	Curto e não faço...
Não curto e faço...	Não curto e não faço...

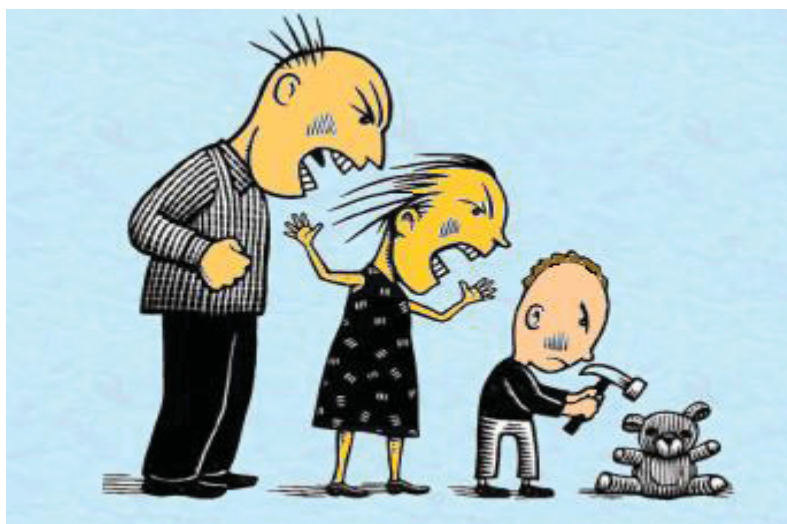
Fonte: Andrade (1999)

## **BLOCO II – Distanciamento das famílias da vida escolar das crianças**

**Objetivo:** Entender o processo comunicativo familiar, como tal contexto afeta ou não a parceria e/ou aproximação entre escola e família.

### **Técnica I**

#### **Leitura de Imagem**



Cena I - Fonte: Site Comunicação familiar. Trabalho com imagens.





Cena II - Fonte: Site Comunicação familiar. Trabalho com imagens.

Fazendo a leitura e análise das imagens acima: Professor, como você vê esse processo comunicativo? A construção de vínculos afetivos, a sensibilidade humana pode ser afetada diante de tal contexto? Por quê?

### BLOCO III – Falta de estrutura e precariedade no ensino

**Objetivo:** Expressar valores, necessidades e desejos individuais e coletivos pensando no grupo de trabalho.

#### Técnica I

##### Presidente da República

Pensando na falta de estrutura e precariedade no ensino, não somente se tratando da falta de estrutura física, mas também a humana.

Sendo o Presidente da República, o que você:

*Criaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Mudaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Continuaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Aceitaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Desistiria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Respeitaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Entenderia* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Esqueceria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Projetaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Lutaria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Lembraria* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: VIRGOLIM *et al* (2012)

## **Técnica II**

### **A Lâmpada de Aladim**

Você encontrou uma lâmpada mágica – a Lâmpada de Aladim. Você tem o direito de fazer um pedido ao seu gênio.

Escrever um pedido em benefício próprio e um pedido em benefício do outro. Posteriormente apresentar os pedidos, pensando no fato de que a satisfação pessoal também pode ser composta pelo bem-estar coletivo.

O ponto essencial deste diálogo é a expressão das necessidades, sonhos, desejos pessoais e também coletivos, analisando com os participantes eventuais desequilíbrios que favorecem apenas uma dimensão, possibilitando assim uma reflexão existencial mais profunda.

Fonte: Andrade (1999)

#### **BLOCO IV – Crianças com dificuldades na aprendizagem**

**Objetivo:** Perceber por meio dos desenhos e reflexões realizadas pelos professores o quanto o “monstro” – assim muitas vezes percebidas as crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento – afetam o processo da construção da identidade docente.

##### **Técnica I**

##### **“Desenhando o meu monstro”**

Desenhar conforme os comandos:

- 1– Uma cabeça redonda e grande;
- 2- Um corpo pequeno coberto de pelos;
- 3- Braços compridos com mãos pequenas e garras afiadas;
- 4- Pernas curtas;
- 5 - Pés grandes e arredondados;
- 6- Olho no meio da testa;
- 7- Orelhas pontiagudas;
- 8- Nariz com narinas quadradas;
- 9- Boca grande e dentes afiados;

Terminando o desenho, mostrar.

Perguntas para reflexão:

Os monstrinhos ficaram iguais?

---

---

Por que os monstrinhos não ficaram iguais se a Professora(o) falou a mesma coisa para todos?

---

Refletindo... As orientações feitas pelos educadores são dadas a todas as crianças, porém cada qual entende do seu jeito, tanto nas questões do dia a dia, como também nas aprendizagens escolares. Cada criança tem seu ritmo e compreensão do mundo.

Além disso, se a família e a escola trabalharem em uma mesma direção, certamente a criança terá mais condições de se tornar mais segura acerca do que faz e pensa, por receber orientações mais consistentes.

Fonte: Virgolin *et al* (2012)

## **Técnica II**

### **Refletindo e dialogando**

Para o profissional professor, lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem atreladas a leitura, escrita, raciocínio, o amplo universo das deficiências, questões emocionais, comportamentais, crianças oriundas de um contexto familiar fragilizado, ou seja, uma sala de aula com alta complexidade de situações cotidianas vai muito além de dar conta dos conteúdos programáticos.

O que você diria a respeito:

*A criança precisa de amor e compreensão para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade.*

Declaração dos direitos da criança (ONU,1959)

Fonte: Oliveira (2019)

## **BLOCO V – Relações desarmônicas na escola**

**Objetivo:** Compreender a percepção de si na relação com as demais pessoas, resgatando sua própria identidade e respeitando a dos outros.

## **Técnica I**

### **Desenho**

Como você se vê/percebe/sente...

Fonte: Andrade (1999)

## Técnica II

Fragmento da história: **“O que fazer?”** falando de convivência – Autora: Liliana Iacocca & Michele Iacocca, 1997, Ática, São Paulo.

Imaginemos ser o elemento “detonador” do processo de modificação de relações insatisfatórias...



[...] só lembrando pequenas situações que enfrentamos no dia a dia e na convivência com os outros.

*Na nossa casa, na rua, na escola, na cidade em que moramos, em todos os lugares vivemos junto com as pessoas. Há momentos em que tudo é muito fácil e gostoso, mas também há momentos em que não sabemos muito bem o que deve ser feito.*

*E sempre foi assim desde que o mundo é mundo.*

*Desde o homem que morava nas cavernas.*

*Que confusão!*

*O que é certo?*

*O que é errado?*

*Como ser?*

*Como agir?*

*O que é justo?*

*O que é injusto*

*O que é bom?*

*O que é mau?*

*Era difícil chegar a alguma conclusão.*

*Foram séculos de conflitos, de guerras, de buscas e tentativas.*

*Os homens convivendo em grupos cada vez maiores.*

*E enquanto surgiam e formavam cidades, países e até grandes impérios, também apareciam pensadores, filósofos e líderes religiosos procurando respostas e novos caminhos.*

*Sócrates; “Conhece-te a ti mesmo.”*

*Platão; “Cada um pode viver bem num lugar bom.”*

*Aristóteles; “O homem bom deve ser um bom cidadão.”*

*Moisés; “Que recebeu de Deus os dez mandamentos no monte Sinai.”*

*Cristo; “Que pregava a igualdade e fraternidade entre todos.”*

*Cada homem com suas crenças, e tudo isso para que aprendesse a viver melhor e em harmonia com o seu semelhante...*

*Mas nunca foi tão fácil assim...*

*Alguns refletiam, outros, ainda, pesquisavam.*

*O novo mundo foi descoberto e houve um grande avanço nas ideias e nas ciências.*

*Copérnico; “A terra move-se em torno do sol.”*

*Newton; “A atração que qualquer planeta ou qualquer outro corpo celeste exerce sobre outro corpo. A lei da gravidade.”*

*Galileu Galilei; “O observador do céu.”*

*Kant; “O homem é responsável pelos seus atos e tem consciência do seu dever.”*

*As pessoas passaram a desejar o fim das injustiças, mais liberdade e igualdade...*

*E nessas alturas o mundo já estava bem mudado.*

*A máquina evoluiu...*

*Os homens cada vez mais numerosos, cada vez mais agrupados e as relações cada vez mais complicadas.*

*Que confusão!*

*E agora?*

*Agora tudo anda muito depressa. Nós temos automóveis, televisores, brinquedos eletrônicos, supercomputadores...*

*Mais ainda existem...*

*...muitas crianças abandonadas e maltratadas, miséria... leis que não são cumpridas, racismo, guerras, violência, abusos de uns para com os outros, pessoas que destroem a natureza... pessoas que não respeitam nada e desconhecem as gentilezas...*

O que fazer para melhorar a convivência humana e harmonia nas relações?

Fonte: Oliveira (2019), com adaptações

## **BLOCO VI - Desvalorização dos professores**

**Objetivo:** Explorar sugestões dadas pelos professores por meio da reflexão no sentido de amenizar angústias relacionadas a este bloco de estudo. Também despertar para a valorização de si. Encontrar-se consigo e com seus valores.

### **Técnica I**

#### **Sentimentos**

Eu me sentiria mais satisfeito com a profissão docente se...

---

Fonte: Oliveira (2019)



## **Técnica II**

### **O Espelho**

Solicitar aos participantes que pensem em alguém que lhe seja de grande significado. Uma pessoa muito importante, a quem gostaria de dedicar a maior atenção em todos os momentos, alguém que ama de verdade, que merece todo seu cuidado, com quem está sintonizado permanentemente. Entre mentalmente em contato com esta pessoa, com os motivos que a tornam tão amada por você, que fazem dela o grande sentido da sua vida.

Agora vocês vão encontrar-se aqui, frente a frente com esta pessoa que é o grande significado de sua vida.

Orientar os participantes para que se dirijam ao local onde está a caixa com um elemento surpresa dentro - “o espelho” (um por vez). Devem olhar o conteúdo e voltar silenciosamente para o seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais. Posteriormente, abrir o diálogo para que os participantes compartilhem seus sentimentos, suas reflexões e conclusões sobre esta pessoa tão especial

Observar-se atentamente, olhar profundamente em seus olhos, sorrir. Procurar se conscientizar de que esta pessoa que você está olhando é você mesmo. Procurar ver a si mesmo como se você fosse outra pessoa.

Fonte: Andrade (1999)

## **BLOCO VII – Fragmentação dos saberes**

**Objetivo:** Compreender a concepção que os professores têm acerca do que seja a fragmentação dos saberes, se os “moldes” de ensino ao longo do tempo de sua trajetória docente se modificaram ou não; o quanto tais mudanças afetam ou não o processo de construção da identidade docente. Dialogar também no que se refere à alteridade, do quanto esta se faz presente ou não na prática docente (relação conteúdos x interações), envolvendo situações de solidariedade e situações individualistas. Refletir sobre o processo de formação humana para além de uma prática conteudista; como os participantes dos processos educacionais podem se tornar verdadeiramente mais humanos?

## **Técnica I**

**Descreva em uma frase o que mudou no ensino:**

*De ontem...*

---

*De hoje...*

---

Fonte: Oliveira (2019)

## **Técnica II**

### **Painel**

Os participantes receberão uma diversidade de figuras e noticiários já recortados de revistas mostrando várias situações cotidianas que envolvem o ambiente escolar. Construirão um painel representando situações de convivência social (solidariedade, alteridade, bem como situações conflituosas). Posteriormente darão um título ao painel. Finalizar dialogando sobre quais situações apresentadas no painel ficaram em maior proporção e por quê? Dialogar também sobre as instâncias psíquicas Alteridade e Resiliência – como afetam a prática escolar?

Fonte: Inspirado em Andrade (1999)

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS AUTORES DO SISTEMA TEÓRICO DA  
AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA)****RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS E HELGA LOOS-SANT'ANA****TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Nós, RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS e HELGA LOOS-SANT'ANA, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), concordamos em disponibilizar conhecimentos por nós desenvolvidos a CLÉSIA DE OLIVEIRA, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mesmo que ainda não integralmente publicados, para uso exclusivo em sua tese e eventuais publicações conjuntas.

As ideias ainda em fase de preparação para publicação, objeto deste documento, são:

- (1) Abordagem de desenvolvimento humano a partir do conceito de Célula Psíquica (e seus componentes), brevemente descrita no presente trabalho;
- (2) A Unidade Triádica como concepção essencial para a organização do entendimento da realidade, brevemente descrita no presente trabalho;
- (3) A noção de "Professor Afetivamente Ampliado" e sua articulação com as demais ideias desenvolvidas no trabalho.

Devido ao valor intrínseco e à pertinência dos referidos conceitos enquanto alicerçantes para o argumento defendido no presente trabalho, tais contribuições foram tornadas disponíveis à doutoranda durante o processo de orientação e de consecução da redação deste material.

Por reconhecermos a veracidade da informação acima, assinamos o presente documento.



Dr. René Simonato Sant'Ana-Loos

(Autor do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)



Dra. Helga Loos-Sant'Ana

(Autora do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)

Curitiba, 25 de outubro de 2018.

## ANEXO 2

## DECLARAÇÃO DO ACADÊMICO

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de Direitos Autorais, que este trabalho contém elementos teórico-epistemológicos desenvolvidos por René Simonato Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), os quais ainda não se encontram integralmente publicados.

Assim sendo, reconheço a autoria do STAA no que se refere ao desenvolvimento das ideias relativas a:

- (1) Abordagem de desenvolvimento humano a partir do conceito de Célula Psíquica (e seus componentes);
- (2) A Unidade Triádica como concepção essencial para a organização do entendimento da realidade;
- (3) A noção de "Professor Afetivamente Ampliado" e sua contribuição alicerçante para o argumento desenvolvido e defendido no presente trabalho.

Por reconhecer a veracidade da informação acima, assino o presente documento.



Clésnia de Oliveira  
(Autora do Projeto de Tese)

Curitiba, 25 de outubro de 2018.

## ANEXO 3

## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Professores em exercício: é possível educar na Afetividade (Ampliada) em tempos de desencanto?

**Pesquisador:** HELGA LOOS SANT ANA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 99272618.8.0000.5223

**Instituição Proponente:** Faculdades Dom Bosco/ PR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.990.349

## Apresentação do Projeto:

O objetivo deste estudo é analisar as percepções que professores do Ensino Fundamental em exercício têm no tocante às dificuldades vivenciadas em sua atividade profissional e o que eles consideram que os ajudaria na construção de seu repertório enquanto docentes. Pretende-se explorar a temática em uma visão ampliada, envolvendo a perspectiva de si mesmo enquanto professor e enquanto ser humano em desenvolvimento, de seus alunos e das suas ações no contexto escolar, pensando num processo de formação docente continuada. Entende-se que as percepções do professor implicam diretamente em sua prática cotidiana. A proposta é a de eleger uma amostra de trinta professores como participantes da pesquisa que atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental público, tendo como método a abordagem qualitativa de pesquisa. O planejamento inicial prevê que a pesquisa se realize em dois momentos, sendo o primeiro o diagnóstico crítico da realidade buscando conhecer, a partir dos dizeres dos professores em exercício, as dificuldades vivenciadas na prática cotidiana e possíveis angústias que podem acabar, gradativamente, por causar o desencanto com a profissão docente. Como procedimento de coleta de dados utilizar-se-á, em um primeiro momento, uma entrevista com questões semiestruturadas. Assim, para se chegar aos objetivos específicos da pesquisa, será feito um

**Endereço:** Av Presidente Wenceslau Braz, 1172

**Bairro:** Guaíra

**CEP:** 80.710-010

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3213-5206

**Fax:** (41)3213-5206

**E-mail:** cep@dombosco.sebsa.com.br



Continuação do Parecer, 2.990.349

quadro de análise com base nas categorias que emergirão do discurso dos professores. O segundo momento será constituído de uma proposta de intervenção em reunião pedagógica e/ou formação continuada, buscando estabelecer um diálogo contínuo junto aos professores sobre encaminhamentos de soluções para os problemas levantados e formas de amenizar as angústias decorrentes do trabalho no cotidiano escolar. A base teórico-metodológica principal será o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), procurando contribuir para o professor em exercício despertar um olhar articulado e "afetivamente ampliado" sobre as dimensões abarcadas no cotidiano de seu trabalho.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

partir de um diagnóstico crítico da realidade vivenciada por professores inseridos no contexto escolar do Ensino Fundamental, levantar parâmetros para o desenvolvimento de um "Professor Afetivamente Ampliado".

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos**

Em concordância com as diferentes resoluções a respeito de pesquisas com seres humanos, entende-se que os riscos a que os participantes possam estar expostos são mínimos, dada a natureza do estudo e dos instrumentos utilizados. É possível que os participantes tenham alguma reação emocional que necessite de atenção especial diante das questões levantadas durante a entrevista, já que serão levantadas angústias que afetam o seu cotidiano de trabalho.

Para minimizar o risco de eventuais episódios dessa natureza, a pesquisadora conduzirá cuidadosamente as entrevistas, bem como oferecerá apoio e conforto diante de eventuais situações mais delicadas, desde fazer uma breve pausa até suspender a entrevista, caso necessário.

Vale salientar que a orientadora desta pesquisa é psicóloga e estará disponível para orientar, e mesmo intervir em situações que eventualmente necessitem de acompanhamento mais cuidadoso.

Acredita-se que os conhecimentos resultantes da pesquisa serão revertidos em benefícios para os profissionais das unidades escolares envolvidas e talvez futuramente seja possível abranger outras unidades da Rede Municipal de Joinville, sendo os profissionais professores em exercício de sua função fomentadores do

Endereço: Av. Presidente Wenceslau Braz, 1172  
 Bairro: Guaiúba CEP: 80.710-010  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3213-5206 Fax: (41)3213-5206 E-mail: cep@dombosco.net.br





Continuação do Parecer: 2.990.349

desenvolvimento humano, em prol de um olhar afetivamente ampliado do ser humano em si.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para a área de pesquisa que se pretende investigar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os termos obrigatórios.

**Recomendações:**

As sugestões feitas anteriormente foram atendidas na confecção de um novo TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1223254.pdf	05/10/2018 17:09:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pesqCLESNIA_ProjetoComiteEtica_comTCLErevisado.pdf	05/10/2018 17:08:28	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	pesqCLESNIA_TCLE_CORRIGIDO.pdf	05/10/2018 17:08:07	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Outros	pesqCLESNIA_Autorizacao_EscolaB.pdf	19/09/2018 19:57:46	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Outros	pesqCLESNIA_Autorizacao_EscolaA.pdf	19/09/2018 19:57:19	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito
Folha de Rosto	pesqCLESNIA_FolhaRosto_ASSIN.pdf	19/09/2018 19:44:33	HELGA LOOS SANT ANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av Presidente Wenceslau Braz, 1172

Bairro: Guairá

CEP: 80.710-010

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3213-5206

Fax: (41)3213-5206

E-mail: cep@dombosco.sebsa.com.br



FACULDADE DOM BOSCO/ PR



Continuação do Parecer: 2.990.349

CURITIBA, 30 de Outubro de 2018

---

Assinado por:  
RENATA WASSMANSDORF  
(Coordenador(a))

Endereço: Av Presidente Wenceslau Braz, 1172

Bairro: Gualira

CEP: 80.710-010

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3213-5206

Fax: (41)3213-5206

E-mail: cep@dombosco.sebsa.com.br

## ANEXO 4

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução n. 466/12, segue:

Nós, Clésnia de Oliveira, pesquisadora responsável, e Helga Loos-Sant'Ana, orientadora de pesquisa, ambas vinculadas à Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor(a), a participar do estudo intitulado **“Professores em exercício: é possível educar na Afetividade (Ampliada) em tempos de desencanto?”**

Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e a educação. Sua participação é muito importante. A pesquisa envolve a participação de professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Joinville, sendo que nosso objetivo geral é levantar indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor em exercício. Os dados coletados serão analisados de acordo com as categorias postuladas pelo STAA, principal referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Preveem-se os seguintes procedimentos:

a) A pesquisa tem como proposta, a partir de um diagnóstico crítico da realidade vivenciada por professores inseridos no contexto escolar do Ensino Fundamental, levantar indicadores e potenciais parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, cada etapa do estudo será previamente discutida com você, a fim de definirmos o cronograma. Depois disso,

iniciaremos a coleta de dados. Espera-se, nesse primeiro momento, que você participe de um questionário individual.

c) O questionário abará aspectos de sua experiência profissional, e será dividido em duas partes: (I) Perfil do Professor; (II) Socialização profissional. A entrevista terá cerca de uma hora de duração e será feita no local que for mais conveniente para você. A entrevista será feita pela própria pesquisadora e, para facilitar o registro e a recuperação das informações, pedimos sua autorização para gravar a entrevista em áudio.

d) É importante destacar que, de acordo com a Resolução CNS466/12, toda pesquisa apresenta riscos, mesmo que sejam mínimos. Além da pesquisa ter sido projetada tomando-se os devidos cuidados com sua integridade física e psicológica, a entrevista será conduzida cuidadosamente. Se, apesar disso, você sentir algum tipo de constrangimento quando falar de suas experiências, não deixe de manifestar seu desconforto à pesquisadora. Ela buscará oferecer apoio e conforto diante de eventuais situações delicadas e, caso necessário, suspenderá a entrevista.

e) Espera-se que a pesquisa não gere qualquer malefício aos professores participantes. De acordo com a mesma resolução, prevê-se que haja indenização em forma de cobertura material a algum eventual dano claramente causado pela pesquisa ao participante.

f) Por meio do questionário pretende-se coletar indicadores para o que denominamos Diagnóstico Crítico da Realidade, ou seja, aspectos considerados importantes no exercício cotidiano de seu trabalho docente.

g) Poderão ser incluídos na amostra – até o limite de 30 participantes – professores em exercício de sua função que sejam formados em Pedagogia, atuantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e/ou formados nas licenciaturas que atendem às áreas e ou disciplinas específicas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

h) Além de participar, é desejável que haja disponibilidade para aprofundar, em um segundo momento, aspectos apontados em seu depoimento em discussões individuais e, eventualmente, coletivas, mediadas pela pesquisadora. A proposta é a de que sejam realizados encaminhamento de soluções pertinentes aos problemas apontados.

i) Estarão excluídos da amostra profissionais de nível técnico, sejam administrativos ou profissionais auxiliares de inclusão (que permanecem na sala junto ao professor, auxiliando os alunos com necessidades especiais). O foco da presente pesquisa são professores formados e licenciados em nível superior, integrantes da rede municipal pública de professores.

Sua participação nesse estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

j) As informações diretas advindas do estudo serão conhecidas apenas pelas pesquisadoras envolvidas, Clésnia de Oliveira e Helga Loos-Sant'Ana. Para fins de publicação dos resultados, qualquer informação a ser divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. As gravações em áudio serão realizadas somente com a permissão dos participantes, e ficarão sob guarda da pesquisadora. Os dados serão analisados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa científica e educacional.

k) No que se refere aos **princípios éticos** deste estudo:

Somente serão realizados registros escritos e em áudio se permitidos pelos participantes;

Postura de completo respeito aos participantes e às situações referidas por este.

l) Os benefícios esperados com esta pesquisa estão diretamente relacionados à melhoria da qualidade das interações no ambiente escolar. Por meio do STAA, principal referencial teórico-metodológico do estudo, temos o objetivo de contribuir para amenizar possíveis angústias enfrentadas pelo professor em exercício no cotidiano de seu trabalho docente. A expectativa é a de que, por meio dos resultados do estudo, possam ser beneficiados também outros profissionais, especialistas e pesquisadores da área do desenvolvimento humano e da educação.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação no estudo.

n) O presente documento é redigido em duas vias ficando, após assinado, uma via para o participante e outra para o pesquisador. Sua rubrica e a da pesquisadora é necessária em todas as folhas, sendo que a última deve ser devidamente assinada.

o) Caso necessite de informações suplementares, o Comitê de Ética que aprovou a pesquisa situa-se no UniDBSCO – Centro Universitário UniDomBosco, Avenida Presidente Wenceslau Braz, 1172, Bairro Guaíra, Curitiba - PR, CEP 87100-100, Telefone: (41)32135206. E-mail: cep@dombosco.sebsa.com.br

Eu, **Clésnia de Oliveira**, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, serei a responsável pela condução dos procedimentos do estudo e esclarecerei

qualquer dúvida que possa surgir referente a isso. Posso lhe oferecer informações antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através do telefone (47) 999718573 ou pelo e-mail clesnia.oliveira@gmail.com. Em caso de esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana pelo e-mail helgaloos@gmail.com ou pelo telefone (41)92144080, ou, ainda, na UFPR - Rua General Carneiro, 460. Ed. D. Pedro I, 4º andar, horário a combinar.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e o objetivo geral do estudo, do qual concordo em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper a participação do(a) mesmo(a) a qualquer momento sem necessariamente justificar minha decisão. Fui informado(a) de que minha participação não acarretará qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(Assinatura do participante – professor(a))

---

Clésnia de Oliveira (Pesquisadora)